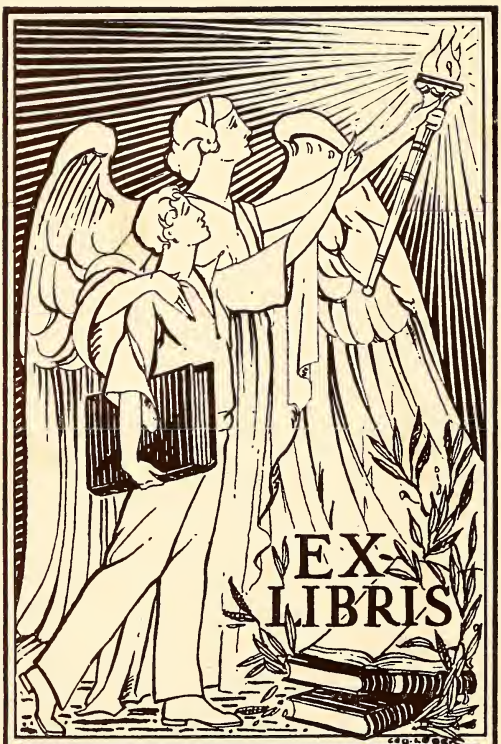
Simonic
Kindergarten-pädagogik

S 13.60 und WUSt.



AMERICAN FOUNDATION
FOR THE BLIND INC.

c.1

Digitized by the Internet Archive
in 2012 with funding from
Lyrasis Members and Sloan Foundation

http://archive.org/details/kindergartenpdag00unto

Mit Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht vom 9. September 1930, Zahl 29.435, zum Unterrichtsgebrauch an den Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen in Österreich allgemein zugelassen

Dieses Unterrichtswerk erschien in folgenden zwei Ausgaben:

In einem Bande unter dem Titel
„Kindergartenpädagogik" (enthaltend Körperlehre — Seelenkunde und Erziehungslehre — Kindergartenlehre.)

In zwei Bänden unter den Titeln
„Seelenkunde u. Erziehungslehre"
und
„Kindergartenlehre".

In den Hinweisen bedeutet:
SE „Seelenkunde und Erziehungslehre",
KG „Kindergartenlehre".

HV1643
S
copy1

Verlagsnummer 11.587
Einbandbild nach einem Lichtbild des Wiener städtischen Wirtschaftsmuseums

Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung, vorbehalten
Copyright 1931 by Hölder-Pichler-Tempsky A. G., Wien / Leipzig
Printed in Austria

Druck von W. Hamburger, Wien, VI.

Vorwort.

Es ist heute keine leichte Aufgabe, ein Buch für Kindergärtnerinnenbildungsanstalten so zu gestalten, daß es alle befriedigt. Nicht nur in der Psychologie, sondern auch als Folgeerscheinung in der Pädagogik und Methodik gibt es unüberbrückte Gegensätze, Strebungen, die auseinandergehen, Krisen auf längere Sicht. Es wird einmal die Zeit kommen, da die Kleinkinderpädagogik an einheitlicherer psychologischer Forschung einen stärkeren Rückhalt finden wird. Heute ist dies nur teilweise und bedingt der Fall. Wir haben wohl gut durchforschte Altersstufen und entsprechende Altertypen des Kindes, eine pädagogisch durchgehend verwertbare Typologie steht aber noch aus. Daher ist ein seelenkundlich gegründetes Buch über Kleinkindererziehung aus einem Guß Aufgabe der Zukunft. Wir sehen aber überall Entwicklung und können guter Hoffnung sein. Und das ist erfreulich.

Dies Buch bedeutet also eine Station auf einem Weg. Es will einen Überblick geben über den gegenwärtigen Stand der Dinge, soweit es in einer Einführung, in einem Lehrbuch möglich ist. Es soll den Kindergärtnerinnen schon in der Ausbildungszeit die Grundlagen bieten für ein späteres Verständnis der Forschungen am Kind und für die Mitarbeit an der wissenschaftlichen Ausgestaltung der Kleinkinderpädagogik. Die bisherigen Lehrbücher boten viel zu wenig und waren überdies veraltet. Das vorliegende Buch kann daher mit dem Anspruch auftreten, eine empfindliche Lücke auszufüllen.

Wer das Streben der Kindergärtnerinnen nach längerer Ausbildungszeit, ihre rege Teilnahme an wissenschaftlichen Fortbildungskursen kennt und mit Freude das unaufhaltsame Aufwärtsstreben dieses Standes verfolgt, wird begreifen, daß dieses Buch den Rahmen der bisherigen Einführungen überschreiten und auch ihr Niveau erhöhen mußte. Wie die Reform der Lehrerbildung, ist auch die der Kindergärtnerinnen nur eine Frage der Zeit.

Die verhältnismäßig große Zahl der Mitarbeiterinnen hat sich aus den vielen Einzelheiten und Problemen der gegenwärtigen Methodik ganz natürlich ergeben. Dies soll ein Zeugnis sein für den starken Aufbauwillen im Stande der Kindergärtnerinnen und zugleich ein Beweis, daß viele Köche ein Gericht nur dann verderben, wenn aus der Vielheit keine Einheit wird. Hier aber war eine wirkliche Arbeitsgemeinschaft am Werk, der der Herausgeber an dieser Stelle für die eifrige Mitarbeit dankt.

Auch dem Verlag sei hier gedankt für das bereitwillige Entgegenkommen in allen Wünschen des Herausgebers, besonders nach reicher Bildausstattung, ohne die ein neuzeitliches Lehrbuch nicht denkbar ist.

Wien, im Herbst 1930.

Dr. Anton Simonic.

Inhaltsübersicht.

Seite

Körperlehre.

§ 1. Skelett 1
Gelenk — Bau und Leben der Knochen in Jugend und Alter, ihre Pflege — Rumpfskelett — Gliedmaßenskelett — Wachstum der Knochen — Kopfskelett — Zähne; Milchgebiß; Zahnpflege.

§ 2. Muskulatur 11
Tätigkeit und Arten der Muskeln — Muskelpflege — Leibesübungen.

§ 3. Gehirn und Rückenmark 14
Aufbau — Gliederung des Gehirns — Aufgaben der einzelnen Teile — Verlängertes Mark — Rückenmark.

§ 4. Nervenbahnen 18
Tätigkeit — Arten der Erregung — Ermüdung; Nervengifte — Gehirnnerven — Rückenmarksnerven — Reflexbewegungen — Eingeweidenerven.

§ 5. Pflege des Gehirns und der Nerven 20
Gemütsbewegungen — Selbstbeherrschung — Willensschulung — Schlaf — Überanstrengung — Zügellosigkeit.

§ 6. Haut und Kleidung 21
Oberhaut — Lederhaut — Fingerabdruck — Fettpolster — Haare — Talgdrüsen — Nägel — Schweißdrüsen — Regelung der Körperwärme — Hautpflege — Leibwäsche — Abhärtung — Kleidung.

§ 7. Sinne 24
Tastsinn — Geschmackssinn — Geruchsinn — Auge — Einstellungsvermögen — Fernpunkt — Nahepunkt — Altersichtigkeit — Kurz- und Übersichtigkeit — Einfachsehen — Tränenstrom — Augenpflege — Beleuchtung — Ohr — Ohrenpflege.

§ 8. Stoffwechsel: Verdauung und Ernährung 32
Nahrungsstoffe — Ernährung der Pflanzen — Stoffwechsel — Körperwärme — Mundhöhle — Speicheldiastase — Schlundkopf — Magen — Magensaft — Dünndarm — Bauchspeicheldrüse — Leber — Milz — Darmsaft — Dickdarm — Zweckmäßige Ernährung — Nahrungs- und Genußmittel — Ernährung des Kindes und des Kranken — Verdaulichkeitstafel — Bekömmlichkeit der Nahrung — Nahrungsbedarf — Ungeeignete Speisen — Alkoholmißbrauch.

§ 9. Atmung 40
Lungen — Ein- und Ausatmung — Atemluft — Kehlkopf — Gesunderhaltung der Atemwege — Körperhaltung — Heizung — Lüftung — Wohnung.

Seite

§ 10. Blutkreislauf 44
Blut — Herz — Schlagadern — Haargefäße — Blutadern — Großer und kleiner Kreislauf — Herzklappenfehler — Gesundheitspflege des Herzens.

§ 11. Ausscheidung 47
Harn — Nieren — Schilddrüse — Bries — Milz.

§ 12. Besonderheiten des weiblichen Körpers; Körperpflege des Weibes 48
Geschlechtswerkzeuge — Menstruation.

§ 13. Eigentümlichkeiten des kindlichen Körpers 49
Blutkreislauf — Luftwege — Verdauung.

§ 14. Verhalten bei ansteckenden Krankheiten 50
Krankheitserreger — Inkubation — Erste Krankheitszeichen — Schutz vor Ansteckung — Gesetzliche Vorschriften.

§ 15. Erste Hilfe 53
Künstliche Atmung — Blutungen — Fremdkörper — Bißverletzungen — Krämpfe — Sonnenstich — Hitzschlag — Geräte zur ersten Hilfe.

§ 16. Krankenpflege 56
Krankenzimmer — Krankenbett — Pflege des Kranken — Druckbrand — Ausführung der ärztlichen Verordnungen — Eingeben von Arzneien — Umschläge — Darmeinlauf.

Seelenkunde und Erziehungslehre.

A. Seelenkunde.

§ 1. Allgemeines über Entwicklung 1
Anlagen — Außeneinflüsse — Individuum, Individualität, Persönlichkeit — Abschnitte (Phasen) der Entwicklung — Kinderpsychologie.

§ 2. Wesen, Aufgaben und Methoden der Psychologie 4
Wesen der Psychologie — Stoffgebiete und Verfahren — Generelle und differentielle Psychologie — Quellen und Methoden — Geisteswissenschaftliche Psychologie — Behaviorismus.

§ 3. Die Kinderpsychologie 8
Auswahl und Anpassung der Methoden — Tagebuchverfahren — Biographische und monographische Methode — Versuche (Experimente) — Mittelbare Quellen — Werdegang der Seelenforschung am Kinde — Neueres Schrifttum.

§ 4. Absondernde Betrachtungsweise der Seelenkunde 10
Bewußtsein, Bewußtseinszustände — Gesonderte Betrachtung seelischer Elemente — Abhebung vom Ich — Grundfunktionen und Entwicklungsstufen des Bewußtseins.

§ 5. Das Neugeborne 12
Allgemeiner körperlicher und seelischer Zustand — Schlaf, Dämmerzustände, positive und negative Reaktionen — Bewußtseinsvorgänge (Reflexe, Instinkthandlungen).

Seite

§ 6. Erwachen des Sinnenlebens 16
Wesen, allgemeine Eigenschaften und Arten der Empfindungen — Entwicklung des aktiven und zweckmäßigen Gebrauches der Sinnesorgane (Blicken, Greifen, Erfassen der Körperlichkeit; Gehörseindrücke, Geruch und Geschmack) — Wahrnehmungen.

§ 7. Erste Verhaftung von Eindrücken: Die Vorstellungen 19
Abgleiten der ersten Eindrücke — Anfänge des „Interesses" — Wiedererkennen — Erwarten der Wiederkehr abwesender Reize — Wesen und Arten der Vorstellungsbilder — Vergleich mit den Empfindungen — Übergangsformen — Anschauliche Gedächtnisbilder (eidetische Anlage) — Mitempfindungen — Illusionen und Halluzinationen.

§ 8. Lust und Unlust 23
Merkmale der Gefühle — Mannigfaltigkeit — Lebenswichtigkeit — Reiz-, Inhalts- und Funktionsgefühle — Die Gefühlswelt des Kleinkindes — Psychoanalyse.

§ 9. Das Wollen 26
Wollen als elementarer Vorgang des Seelenlebens — Ältere und neuere Deutungen des Willensvorganges — Wollen und Widerstreben — Schwaches und starkes, niederes und höheres Wollen — Das kindliche Streben.

§ 10. Aus kinderpsychologischen Tagebüchern über das erste Lebensjahr 28
Vorwort aus „Bubis erste Kindheit" von Ernst und Gertrud Scupin — Aus „Bubis erstes Vierteljahr" — Aus Karl Bühlers „Geistiger Entwicklung des Kindes" (Lebensinhalt und Lebensform des einjährigen Kindes).

§ 11. Wahrnehmungen 33
Auswählendes und bereicherndes Verhalten der Seele — Gliederung der Empfindungsmannigfaltigkeit — Gestalten und Strukturen — Perzeption und Apperzeption — Aufbau der Wahrnehmungswelt beim Kinde; Personen und Dinge — Entwicklung der Raumwahrnehmung — Wahrnehmung des eigenen Körpers — Bildauffassung — Verfahren nach Heilbronner, Genfer Lottomethode.

§ 12. Das Aufmerken 40
Wesen der Aufmerksamkeit — Enge des Bewußtseins, Umfang und Grad (Intensität) des Beachtens — Arten des Aufmerkens — Seelische und körperliche Bedingungen — Aufmerksamkeitstypen — Das Aufmerken beim Kinde.

§ 13. Gedächtnis und Übung 45
Lernen und Üben (Wissen und Können) — Verknüpfung (Assoziation) der Vorstellungen, Hauptgesetz der Reproduktion — Wiedererkennen — Erinnerung — Gedächtnistätigkeiten — Gedächtnis in engerem Sinne — Merken und Erinnern beim Kinde — Das Vergessen — Einprägen und Üben, Ermüdung — Auswendiglernen, Lernverfahren, Lern- und Merkfähigkeit — Verfälschung der Aussage, Beobachtungstreue — Verdrängung.

§ 14. Die Phantasie 50
Freie Vorstellungsbewegung — Phantasievorstellungen, Arten der Phantasie — Eigenarten der kindlichen Phantasie, Phantasielüge — Spiel und Märchen.

Seite

§ 15. Das Denken 54
Eigenart der Vorstellungsbewegung beim Denken — Werkzeug- und Wortdenken, Begriffe — Entwicklung der Begriffsbildung — Wesen des Urteils, Urteilsbildung beim Kinde — Das Weiterdenken durch Schlüsse (Warumfragen) — Das Schließen beim Kinde — Intelligenz, Prüfverfahren (Teste).

§ 16. Die Entwicklung der Sprache 62
Kundgabe, Auslösung, Darstellung — Schreien, Lallen — Sinnloses Nachahmen — Sinnvolle Rückwirkung — Ohr- und Sprechsprache — Übersicht der kindlichen Sprachentwicklung — Wunschwörter — Erkenntnis der Nennfunktion — Mehrwortsätze — Verfeinerung der Rede durch Formung der Wörter — Neben- und Unterordnung der Sätze — Wann- und Warumfragen — Eigentümlichkeiten der kindlichen Sprache.

§ 17. Aus kinderpsychologischen Tagebüchern 70
Über das Lallen und Nachahmen — Über das Sprachverständnis — Umfang des Sprachverständnisses — Bis 1;1 sinnvoll gesprochene Wörter — Erkenntnis der Darstellungsfunktion der Sprache — Abweichende Wortstellung im Satz — Blütenlese von kindlichen Nebensätzen — Warumfragen (nach Stern, Bühler, Stumpf, Miß Sullivan).

§ 18. Spiel und Schaffen 72
Stellung des Spiels im Plan des Werdens der menschlichen Persönlichkeit — Wesen des Spiels — Spiel und Arbeit — Theorien über das Spiel — Übersicht der Kinderspiele — Funktions-, Illusions-, Rezeptions- und Konstruktionsspiele — Kindliche Verfahren bei der konstruktiven Betätigung — Bauen und Zeichnen — Matador — Experimentierspiele — Knaben- und Mädchenspiele — Umweltbedingungen.

§ 19. Aus Beobachtungen und Versuchen über das spielende Kind . . 80
Rollenspiel — Bauen (Hildegard Hetzer, E. und G. Scupin).

§ 20. Das Zeichnen des Kleinkindes 82
Zeichnen im Rahmen der Spieltätigkeit — Methode der Untersuchung — Kritzelstadium — Sinnerfassung des Zeichnens — Auffassen von Bildern und Formen — Stufe des Schemas — Lieblingsgegenstände des kindlichen Zeichnens — Stufen der weiteren Entwicklung.

§ 21. Das kindliche Ich und sein soziales Verhalten 89
Ichbewußtsein — Bereicherung der Beziehungen zur Außenwelt — Ansätze zur werdenden Persönlichkeit — Einordnung in die Gemeinschaft — Soziale Verhaltungsweisen des Kleinkindes — Erste Äußerungen des Eigenwillens (Trotzalter), Gefühlsabläufe (Affekte), Temperamente — Gruppenbildung.

B. Erziehungslehre.

§ 22. Erziehung als Heranbildung des Einzelwesens 95
Instinkte und Spielzeit in der Tierwelt, Anpassung an die natürlichen Lebensbedingungen — Aufzucht — Erziehung in der menschlichen Gemeinschaft — Pflege des natürlichen Wachstums — Regelung des Willens durch Zucht — Bilden der Sinnes- und Geistesanlagen durch Lehre (pädagogischer Ternar).

Seite

§ 23. Erziehung als Hineinbildung in die Gemeinschaft 97
Menschenverbände, Masse, Gesellschaft, Gemeinschaft (Gruppe) — Fortpflanzung der Gesellschaft — Gütervererbung — Beziehungen des einzelnen zur Gemeinschaft — Begriffsbestimmung der Erziehung von der individualen und sozialen Seite.

§ 24. Ziele und Zweck der Erziehung 99
Ansichten über die Ziele der Erziehung im Laufe der Jahrhunderte — Beispiele — Selbständigkeit des Zöglings als Zweck der Erziehung — Selbsterziehung — Charakter der Gegenwartspädagogik.

§ 25. Die Familie als Erziehungsgemeinschaft 103
Unmittelbare und mittelbare erzieherische Einwirkungen — Die Familie als natürlichster Boden der ersten Erziehung — Ungünstige Verhältnisse für die Familienerziehung in der Gegenwart — Ersatzstätten — Ergänzungseinrichtungen.

§ 26. Der Kindergarten 105
Der Schöpfer der Kindergartenidee — Naturgemäße Menschenbildung von der frühesten Kindheit an — Identität des Menschen- und Naturlebens — Keilhau — „Die Menschenerziehung" (Lebenseinigung, Lebens- und Gestaltungsdrang) — Blankenburg (Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes, Beschäftigungsmittel, Spielgaben) — Der Allgemeine Deutsche Kindergarten — Die „Mutter- und Koselieder" — Erste Schicksale des Kindergartens.

§ 27. Fröbel und seine Mitkämpfer 114
Die Lehrer- und Erzieherversammlung in Rudolstadt — Aus der „Öffentlichen Erklärung" der Pädagogenversammlung in Rudolstadt — Aus Fröbels Eingabe an den König von Preußen.

§ 28. Das Kinderheim 116
Von der Ärztin zur Erzieherin — Die ersten Kinderheime — Freiheit und Selbsttätigkeit — Fröbel oder Montessori? (Kritische Stimmen.)

§ 29. Geschichte der Kleinkindererziehung bis zu Fröbel 122
Gedanken zur Früherziehung im Altertum — Die Einstellung des Mittelalters — Humanismus und Reformation — Comenius — Francke und Leibniz — Rousseau — Der Philanthropismus — Pestalozzi.

§ 30. Die Schule als Erziehungs- und Bildungsstätte 135
Die Schule als öffentliche Einrichtung — Aufgaben der Schule für Bildung und Erziehung — Entwicklung der äußeren Stellung und inneren Gestaltung der Schule — Buch-, Lern-, Arbeitsschule.

§ 31. Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst 137
Pädagogik als Geisteswissenschaft — Pädagogik als „Kunst" — Zweige der Erziehungswissenschaft.

§ 32. Leitlinien zur Frühpädagogik: Beschäftigung und Umgang des Kindes 138
Angemessene Beschäftigung des Kleinkindes (Tätigkeitstrieb) — Bereicherung und Klärung des Vorstellungslebens — Erziehliche Beeinflussung des Gefühlslebens — Entwicklung und Kräftigung des Willens — Umgang mit Kameraden — Das „einzige Kind".

Seite

§ 33. Erziehungsmaßnahmen im vorschulpflichtigen Alter (Erziehungsmittel in engerem Sinne) 143
Gewöhnung — Aufsicht — Gebot und Verbot — Strafe — Belohnung — Beispiel — Belehrung.

§ 34. Kinderunarten und Kinderfehler 148
Ungehorsam — Eigensinn und Trotz — Lügenhaftigkeit — Furcht und Ängstlichkeit — Psychoanalyse — Individualpädagogik.

Seelische Ausfallserscheinungen (Heilpädagogik).

§ 35. Das schwachsinnige, psychopathische und nervöse Kind 156
Allgemeines — Wesen des Schwachsinnes — Arten — Kennzeichen — Erziehliche Beeinflussung — Das psychopathische und das nervöse Kind.

§ 36. Das taubstumme Kleinkind und der Kindergarten für Taubstumme 165
Wesen und Folgen der Taubheit — Der Kindergarten für Taubstumme als soziale Tat und als Sondereinrichtung (Einzelheiten der Sprachbildung beim taubstummen Kinde) — Betätigungsdrang des taubstummen Kindes.

§ 37. Das blinde Kind und seine kindergartenmäßige Behandlung . . . 171
Wesen und Folgen der Blindheit — Das vernachlässigte blinde Kind — Tätigkeitstrieb — Verzärtelung — Wert und Aufgaben einer kindergartenmäßigen Behandlung (Alltägliches, Nachahmungsspiele, Tätigkeits- und Darstellungstrieb, Tastsinn).

§ 38. Über die Bedeutung der Sprachheilkunde für den Kindergarten . . 175
Sprachheilkunde — Hygiene der Stimme und Sprache, Fehlerfreiheit — Sprachstörungen im vorschulpflichtigen Alter (Sprachscheu, Hörstummheit, Stammeln, Stottern, Poltern, Sprachverlust, Mißbildungen, Lähmungen, Stimmstörungen).

Kindergartenlehre.

§ 1. Methodik des Kindergartens 1
Allgemeines — Das Spiel als Hauptfaktor — Alles zu entsprechender Zeit und von entsprechender Dauer — Tagesablauf im Volks- und im Normalkindergarten — Allgemeines über Spiele und Beschäftigungen — Der Übungsstoff — Erziehungsarbeit und Eigenart der Kinder — Schrifttum.

§ 2. Lage und Einrichtung des Kindergartens 8
Bedeutung der Umwelt des Kindes — Der Kindergarten als Erziehungs- und Fürsorgeeinrichtung — Der Hauskindergarten als beste Anlage — Seine günstigste Stelle innerhalb der Wohnhausanlage — Lage des Bauplatzes — Bauart — Räumlichkeiten im neuzeitlichen Kindergarten (Art, Größe, Fenster, Fußboden, Wände, Türen, natürliche Beleuchtung, Lufterneuerung, künstliche Beleuchtung, Heizung, Waschgelegenheiten, Kleiderablage, Aborte, Nebenräume, Wasserversorgung) — Garten und Spielplatz — Einrichtung des Beschäftigungszimmers und Spielsaales.

§ 3. Typen des Kindergartens 18
Der Kindergarten als reine Erziehungs- und als Erziehungs- und Fürsorgestätte — Normalkindergärten — Volks- oder Heimkindergärten.

Seite

§ 4. Die Einteilung in Gruppen 19
Altersgrenze — Gruppen und Gruppenzahl — Altersgruppen und Familienabteilungen — Erziehlicher Vorteil der Familienabteilungen.

§ 5. Fürsorgearbeit der Kindergärtnerin 20
Einzelheiten der Fürsorgearbeit im Normalkindergarten — Winke für die Mittagsausspeisung im Volkskindergarten — Dienst während der Schlafstunden — Arzt und Kindergärtnerin.

§ 6. Die Umwelt (das „Milieu") 23
Begriff und erziehlicher Wert des Milieus im allgemeinen — Das Milieu des Kindergartens — Erziehung zur Selbständigkeit (Montessori) — Einzelheiten.

§ 7. Persönlichkeit und Pflichten der Kindergärtnerin 25
Bedeutung der persönlichen Fähigkeiten — Körperliche und seelische Eignung — Liebe und Neigung zum Beruf — Pflichten gegen die Kinder, die Eltern, die Vorgesetzten, gegen sich selbst.

§ 8. Sinnesübungen 28
Bedeutung für die Entwicklung — Das Material und seine Verwendung im allgemeinen — Gesichtssinn (Farben, Formen) — Gehör-, Geschmack-, Geruchsinn, Tastsinn und Raumvorstellungen — Fröbel, Montessori, Decroly.

§ 9. Schauen und Beobachten (Anschauungsübungen) 32
Zweck der Anschauungsübungen — Beobachten und Erleben — Art der Durchführung im allgemeinen — Einzelheiten (Wirkliche Dinge, Umgebung, Tiere und Pflanzen, Spaziergänge, Bilder und Bilderbücher).

§ 10. Plauderei 35
Zweck — Winke für die Leitung — Frage und Antwort — Hilfs- und Ersatzmittel — Einzelplauderei — Beispiele durchgeführter Plaudereien aus einem städtischen und einem ländlichen Kindergarten.

§ 11. Das Einüben von Gedichten (Verse, Reime und Rätsel) 41
Erste Grundlegung des Richtig- und Schönsprechens — Wie man Gedichte bietet und übt — Reime und Rätsel im Kindergarten.

§ 12. Das Erzählen 42
Empfänglichkeit des Kindes — Volksmärchen — Kunstmärchen, Fabeln, Märchen eigener Erfindung — Inhalt und sprachliche Fassung — Entwicklungsbeeinflussung durch Auswahl (Stiefmutter, Roheiten) — Das Erzählen (Mundart, Schriftsprache) — Gelegenheiten und besondere Zwecke des Erzählens — Vorbereitung der Kindergärtnerin — Ausmaß — Auswertungsmöglichkeiten.

§ 13. Das Dramatisieren 45
Anfänge des Dramatisierens — Auswahl der Stücke — Behelfe — Austausch der Spieler — Haltung der Kindergärtnerin — Wert des Dramatisierens.

§ 14. Das Formen 46
Material zum Formen — Einführung in die Technik — Begabungsunterschiede — Methodische Winke (Formmasse, Modellierwerkzeug, Hygiene, Farbe, Haltbarkeit der Erzeugnisse, Gruppenarbeiten).

Seite

§ 15. Das Reißen und Ausschneiden 49
Material und Werkzeuge beim Reißen (Methodische Winke) — Behelfe beim Ausschneiden — Einführung und erste Leistungen — Arten und Besonderheiten der kindlichen Darstellung (Strukturierendes und synthetisches Verfahren, Größenverhältnisse, Anordnung) — Methodisches (Gruppenarbeit, Freispielstunden, Sammelmappe, Wechselrahmen, Symmetrieformen) — Erziehliches.

§ 16. Das Malen und Zeichnen 52
Allgemeines vom Malen — Material und praktische Winke — Zweck des Zeichnens im Kindergarten — Methodische Einzelheiten (Erlebnisse als Anregungen, die Ungeschickten, Behandlung der Kleinsten und der Größeren, Gruppen, Wechselrahmen, Zeichenmappe, freies Zeichnen, praktische Verwendung) — Vorbedingungen (Material) — Erziehliches.

§ 17. Bauen 56
Wert des Spiels mit Bausteinen — Entwicklung des baulichen Könnens — Die Wiener Baukasten — Bauschachtel und andere Bauspiele — Matador.

§ 18. Das Legen 60
Legematerial — Methodisches (Lebens- und Zierformen; die abstrakte Form; Verwendung als Baustein; Geduld- und Geschicklichkeitsspiel; Erkennen physikalischer Gesetze).

§ 19. Falten 62
Wert des Faltens — Stoff — Kindertümliche Faltformen.

§ 20. Das Flechten und Weben 64
Zweck — Materialgerechte Flechtarbeiten (Tuch, Schilfblätter, Gras- und Strohhalme, Bast, Peddigrohr) — Weben mit Wolle oder Bast.

§ 21. Nähen und Kettenschnüren 67
Das Material — Erste Nähversuche — Spätere Arbeiten — Beschäftigung der Kleinsten — Kettenschnüren.

§ 22. Kleine Bastelarbeiten 69
Material — Arten von Bastelarbeiten — Auswertung von Festen.

§ 23. Das Sandspiel 71
Wert — Gesundheitliche Anforderungen an das Material — Die Kinder am Sandplatz — Der Sandtisch.

§ 24. Freispiele 72
Wesen — Bedeutung für die körperliche, geistige und sittliche Entwicklung — Freispiele ohne und mit Spielzeug — Einzel- und Gruppenspiele — Freispiele im Freien — Aufgaben der Kindergärtnerin — Dauer — Gelegenheiten — Wichtigkeit für die psychologische Beobachtung.

§ 25. Spielzeug 74
Wert des Spielzeuges — Güte des Spielzeuges im allgemeinen — Auswahl für die Kleinsten — Spielzeug des Kriechlings — Die späteren Altersstufen — Bewegliches Spielzeug — Verwerfliche Spielsachen.

Seite

§ 26. Herstellung einfacher Spielmittel 76
Legespiele aus Zündholzschachteln — Bausteine — Zielscheibe — Bilderdomino — Bilderlotto — Farbenbilderlotto — Assoziationsspiele.

§ 27. Die körperliche Erziehung 81
Körperpflege im allgemeinen — Der Spaziergang — Das Turnen — Bewegungsspiele — Finger- und Bällchenspiele.

§ 28. Die musikalische Erziehung 98
Allgemeine Grundsätze — Bewegungsspiele mit Gesang — Takt — Rhythmus — Das Kinderorchester — Musikalische Gedächtnisübungen — Improvisationen — Das Begleitinstrument.

§ 29. Feste im Kindergarten 109
Allgemeines — Einteilung — Interne Feste — Kasperltheater — Öffentliche Feste — Proben — Arten.

§ 30. Die Arbeit mit den Eltern 113
Erziehungsfaktoren — Schwierigkeiten in der Großstadt — Sprechstunde — Elternabende — Feste — Ausstellungen — Mutterschulen — Elternverein.

§ 31. Kindergarten und Schule 117
Notwendigkeit eines Rück- und Ausblickes — Der Kindergarten als Unterbau der Schule.

§ 32. Verwaltungstechnische Arbeiten im Kindergarten 118
Unterschiede nach Größe und Betriebsführung — Führung des Wochenbuches — Evidenzblatt — Gesundheitsblatt — Ärzteprotokoll — Chronik — Geschäftsprotokoll — Erlaßsammlung — Eingaben — Inventare — Einführung von Ausspeisungen — Lokalberatungen.

§ 33. Die Familienkindergärtnerin 122
Stellung im allgemeinen — Tageseinteilung — Verhältnis zur Mutter des Kindes — Pflichten und Rechte — Berufsvereinigung.

§ 34. Rechtsverhältnisse der Kindergärtnerin 125

§ 35. Das Kindergartenwesen in Österreich und Wien 125

§ 36. Die Kindergartenbewegung im Auslande 129
Deutschland — Tschechoslowakische Republik — Ungarn — Polen — Schweiz — Belgien — England — Holland — Dänemark — Schweden — Finnland — Italien — Frankreich — Portugal — Bulgarien — Rumänien — Rußland — Amerika — Indien — China.

§ 37. Gesetzliche Bestimmungen 140

§ 38. Der Beobachtungsbogen im Kindergarten 151

Beispiel eines Beobachtungsbogens für Kindergärtnerinnen . . . 152

Sachverzeichnis 154

Körperlehre.

§ 1. Skelett.

1. Der Körper verdankt seine bestimmte Form den Knochen in seinem Inneren, deren Gesamtheit als Gerippe oder — nach dem Griechischen — als **Skelett** bezeichnet wird.

Die einzelnen Knochen sind miteinander teils beweglich, teils unbeweglich verbunden.

Die bewegliche Verbindung zweier Knochen (Abb. 1) heißt **Gelenk**. In diesem bildet das eine Knochenende den Gelenkskopf, das andere die auf den Gelenkskopf passende Gelenkspfanne. Beide haben einen glatten Knorpelüberzug und werden durch die Gelenksschmiere schlüpfrig erhalten. (Wozu?) Eine derbe Gelenkskapsel umschließt mit den Gelenksenden die luftleere Gelenkshöhle und sondert an ihrer glatten Innenseite die Gelenksschmiere ab. Das feste Aneinanderschließen der Gelenksenden wird hauptsächlich durch den Luftdruck erzielt, der gleichzeitig eine Verminderung des Gewichtes des entsprechenden Körperteiles (Arm, Bein) für die Empfindung bewirkt.

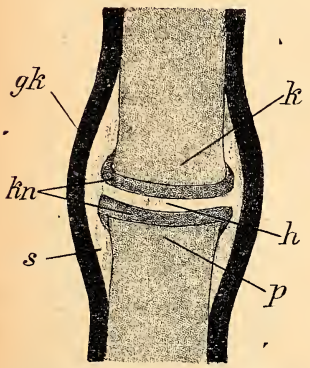


Abb. 1. Aufbau eines Gelenkes.
k Gelenkskopf, p Gelenkspfanne, h Gelenkshöhle kn Gelenksknorpel, gk Gelenkskapsel, s Gelenksschmiere, absondernde Innenhaut.

Bei Verletzungen der Gelenkskapsel dringt Luft in die Gelenkshöhle und der Körperteil, z. B. der Arm, hängt schwer herab.

2. Die **Knochen** werden an der Außenseite des Mittelstückes, das zwischen den Gelenksenden liegt, von der an Blutgefäßen und Nerven reichen Beinhaut überzogen; durch diese erfolgt auch ihre Ernährung. Sie bestehen aus einer knorpelartigen Grundmasse, in der Kalksalze (hauptsächlich phosphorsaurer und kohlensaurer Kalk) eingelagert sind. Diese lassen sich durch Säuren entfernen; man erhält dann den weichen und biegsamen Knochenknorpel. (Welche Bedeutung haben wohl die Kalksalze?) Mit zunehmendem Alter vermindert sich die Knorpelmasse, die Knochen werden spröder; jedoch erhalten Körperübungen den Knochen bis ins Alter ihre große, jugendliche Elastizität („Kautschukmenschen").

Die Hohlräume im Innern der Knochen werden vom blut- und fettreichen Knochenmarke ausgefüllt (besonders deutlich an den langen Röhrenknochen zu erkennen).

Die Bestandteile der Knochen werden fortwährend zerstört und wieder ersetzt, daher sind die Knochen lebende Gebilde, die sich um so kräftiger entwickeln, je stärker sie in Anspruch genommen werden. (Was folgt daraus?)

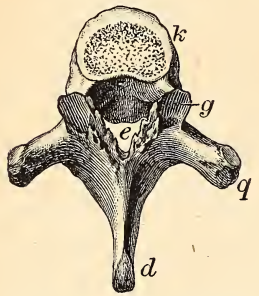


Abb. 3. Brustwirbel von oben.

k Körper, d Dornfortsatz, q Querfortsatz mit Gelenksfläche für das Rippenhöckerchen, g Gelenksfortsatz mit Gelenksfläche, e Wirbelloch. ($^1/_2$ der natürlichen Größe.)

3. Die Hauptstütze des Körpers, die den Rumpf seiner ganzen Länge nach durchzieht (Abb. 2a, b), ist die **Wirbelsäule.** Sie besteht aus ziemlich ähnlich gestalteten Wirbeln. (Abb. 3, 4.) (Beschreibe aus Abb. 3 und 4 die Form eines Wirbels!) Ihre Körper sind durch die knorpeligen, elastischen Bandscheiben (vgl. Abb. 4) miteinander verbunden. Die Bandscheiben ermöglichen eine wenn auch geringe Lageveränderung der Wirbelkörper zueinander, wobei sie zusammengedrückt werden; hiedurch gestalten sie die Wirbelsäule zu einem elastischen Stabe, dessen Federkraft durch seine doppelte S-förmige Krümmung (Abb. 5) noch erhöht wird, so daß zu heftige Erschütterungen des Körpers (beim Gehen) sowie Beschädigungen durch plötzliche Bewegungen (z. B. beim Springen) hintangehalten werden. Die aufeinander folgenden Wirbellöcher der einzelnen Wirbel (vgl. Abb. 3) bilden den die Wirbelsäule durchziehenden Rückgratskanal, dessen Wand jederseits von der Reihe der Zwischenwirbellöcher (vgl. Abb. 4 und 5) durchbrochen wird.

Im Rückgratskanale liegt das Rückenmark, durch die Zwischenwirbellöcher treten die Rückenmarksnerven aus.

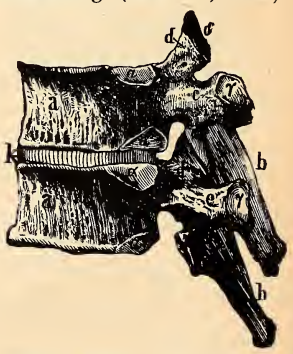


Abb. 4. Seitenansicht zweier Brustwirbel.

a Wirbelkörper mit den Gelenksflächen α für die Rippenköpfchen, k Bandscheibe, b Dornfortsatz, c Querfortsätze mit den Gelenksflächen, γ für die Rippenhöckerchen, d Gelenksfortsätze mit ihren Gelenksflächen ζ.

Unter den 7 Halswirbeln vermitteln der erste, der Tragwirbel, und der zweite, der Drehwirbel (Abb. 6), die Verbindung des Schädels mit der Wirbelsäule.

Jeder der 12 Brustwirbel trägt in gelenkiger Verbindung (Abb. 7) ein Paar Rippen (vgl. Abb. 2a, b), von denen sich die ersten sieben Paare durch Rippenknorpel unmittelbar mit dem Brustbein vereinigen (wahre Rippen, Abb. 8); die beiden letzten Rippenpaare endigen frei (fliegende Rippen).

Brustwirbel, Rippen, Rippenknorpel und Brustbein bilden den elastischen **Brustkorb.**

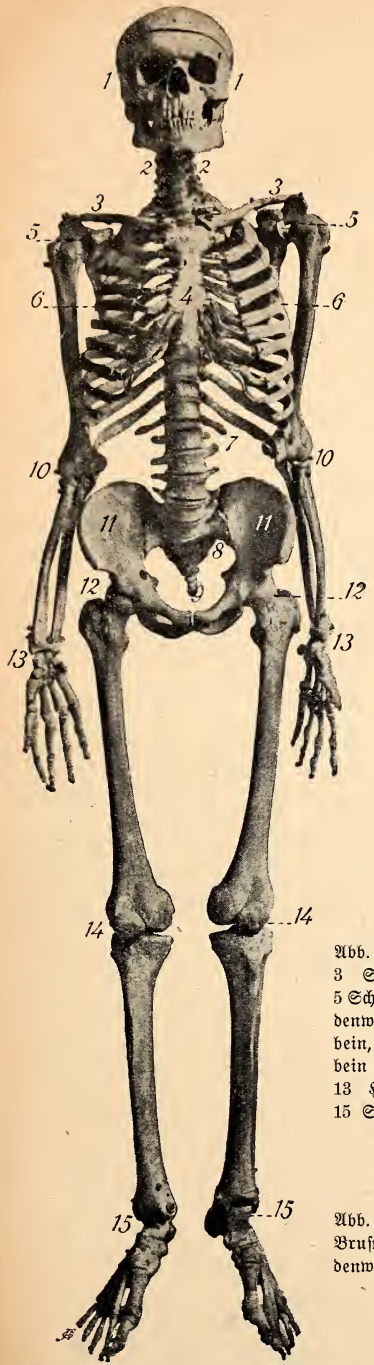


Abb. 2a. Skelett von vorne.

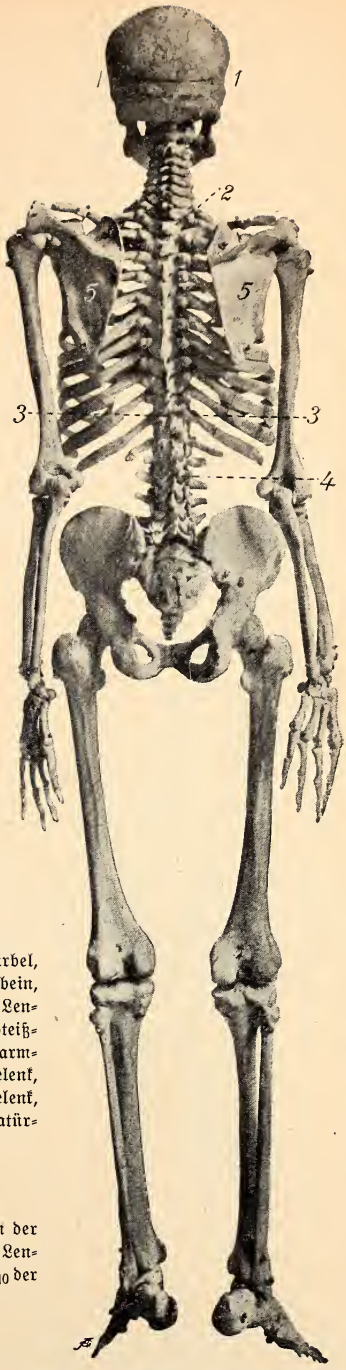


Abb. 2b. Skelett von rückwärts.

Abb. 2a. 1 Schädel, 2 Halswirbel, 3 Schlüsselbein, 4 Brustbein, 5 Schultergelenk, 6 Rippen, 7 Lendenwirbel, 8 Kreuzbein, 9 Steißbein, 10 Ellenbogengelenk, 11 Darmbein (Becken), 12 Hüftgelenk, 13 Handgelenk, 14 Kniegelenk, 15 Sprunggelenk. ($^1/_{10}$ der natürlichen Größe.)

Abb. 2b. 1 Schädel, 2 Beginn der Brustwirbelreihe, 3 Rippen, 4 Lendenwirbel, 5 Schulterblatt. ($^1/_{10}$ der natürlichen Größe.)

Durch Heben und Senken der Rippen erweitert und verengt sich der Brustkorb (Atembewegungen). Im Brustkorbe sind Herz und Lungen eingeschlossen.

Den Brustwirbeln folgen die durch ihre gedrungene Gestalt und besondere Größe ausgezeichneten 5 Lendenwirbel. (Vgl. Abbildungen 2a, b und 5!)

Die 5 Kreuzbeinwirbel, die den Rumpf mit den Beinen verbinden, sind zum Kreuzbein verwachsen.

Die letzten 4 bis 6 Wirbel sind verkümmert und bilden das Steißbein; diesem fehlt der Rückgratskanal.

4. Das Skelett der paarigen Gliedmaßen, der **Arme** und **Beine,** zeigt eine gleichartige Gliederung. (Welche? Vgl. Abb. 2!) Den verschiedenen Aufgaben entsprechend (welche sind das?), ist jedoch ihre Verbindung mit dem Rumpf eine durchaus ungleichartige.

Der die Arme mit dem Rumpfe verbindende **Schultergürtel** besteht aus zwei vollständig getrennten Hälften, jede aus Schulterblatt und Schlüsselbein gebildet (Abb. 2 und 8). Jedes Schlüsselbein setzt sich gelenkig an das Brustbein. Daraus ergibt sich eine verhältnismäßig große Beweglichkeit des Schultergürtels: Heben und Senken, Vor und Rückwärtsschieben der Schultern, Bewegungen, die der Arm mitmacht. (Prüfe die Beweglichkeit durch Auflegen eines Fingers auf das Schlüsselbein!)

Im Gegensatze zum Schultergürtel erscheint der die Beine tragende **Beckengürtel** oder das **Becken** (Abb. 2) als starrer Ring durch die Verwachsung der beiden Hüftbeine mit dem Kreuzbein und untereinander. Eine Bewegung des Beckens ist nur durch gleichzeitige Bewegungen der Wirbelsäule möglich. (Überzeuge dich davon!)

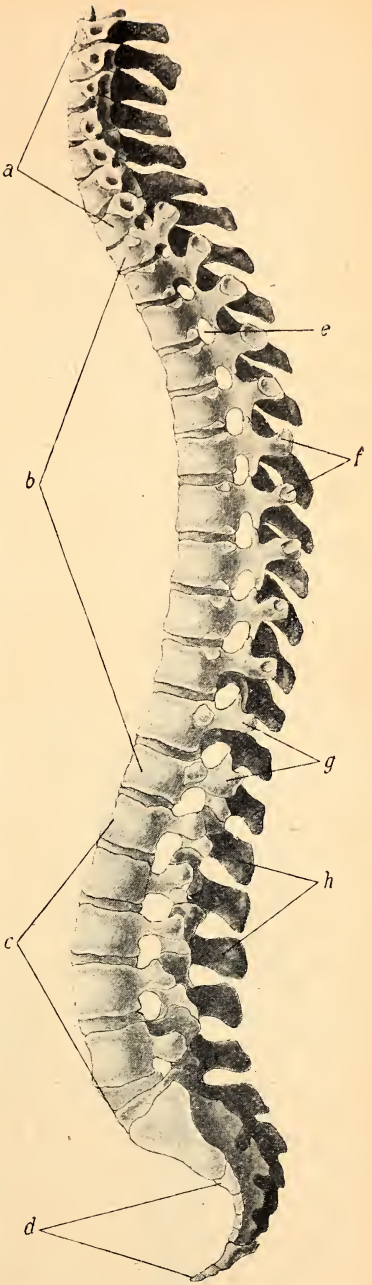


Abb. 5. Wirbelsäule von der Seite.
a Halswirbel, b Brustwirbel, c Lendenwirbel, d Kreuz- und Steißbeinwirbel, e Zwischenwirbelloch, f Gelenksfortsätze, g Querfortsätze, h Dornfortsätze.

Die verschiedenartigen Aufgaben der Arme und Beine finden ihren Ausdruck darin, daß trotz der gleichartigen Gliederung scharfe Unterschiede im Aufbau der Gliedmaßen auftreten. Die rumpfwärts gelegenen Enden des Oberarmes und des Oberschenkels bilden kugelige Gelenksköpfe; dementsprechend sind die Gelenkspfannen am Schulterblatt und am Hüftbein auch Kugelflächen: Kugelgelenke.

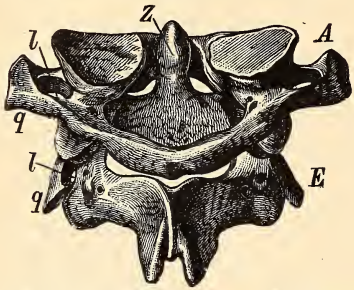


Abb. 6. 1. und 2. Halswirbel von rückwärts.

A Tragwirbel (Atlas) mit den Gelenksflächen für den Schädel (Kopfnicken), E Drehwirbel, Z dessen Zahnfortsatz (um diesen kann sich der Kopf drehen), q Querfortsätze, l Lücken zum Durchtritt von Schlagadern. (Natürliche Größe.)

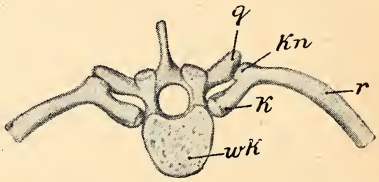


Abb. 7. Verbindung zwischen Wirbel und Rippe.

q Querfortsatz, k Rippenköpfchen, kn Rippenhöcker, r Rippenbogen, wk Wirbelkörper.

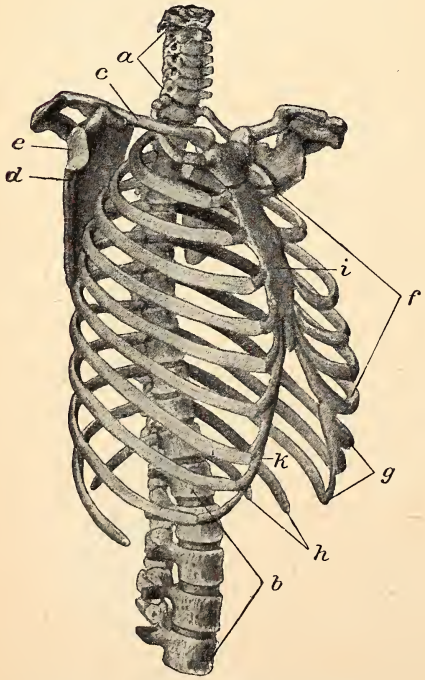


Abb. 8. Skelett des Brustkorbes.

a Halswirbel, b Lendenwirbel, c Schlüsselbein, d Schulterblatt, e Gelenksfläche für den Oberarm, f 7 echte Rippen, g 3 mit dem Knorpelteil untereinander verbundene und h 2 freie, falsche Rippen, i Brustbein, k Rippenknorpel.

Im Schultergelenk ist nun die Pfanne bedeutend kleiner als der Gelenkskopf — daher eine Beweglichkeit nach vielen Richtungen mit großem Umfange.

Im Hüftgelenke jedoch umfaßt die Gelenkspfanne einen sehr großen Teil des Gelenkskopfes.

Wenn nun auch hier eine Beweglichkeit nach vielen Richtungen ermöglicht wird, so erreicht doch jede Bewegung sehr bald ihre Grenze. Das Hüftgelenk ist daher ein beschränktes Kugelgelenk (Nußgelenk). (Prüfe die Beweglichkeit von Arm und Bein bei feststehendem Schultergürtel und Becken!)

Ellenbogengelenk und Kniegelenk lassen infolge der walzenförmigen Gestalt ihrer Gelenksköpfe nur Beugung und Streckung zu: Winkelgelenke. Doch ist beim Ellenbogengelenke die Speiche um ihre Längsachse und um die Elle drehbar (Abb. 9) und man

kann so die Hand nach einwärts und auswärts wenden. Diese Bewegung ist im Kniegelenke nur bei gebeugtem Knie ausführbar.

Besonders auffallend unterscheiden sich Hand und Fuß (Abb. 9 und 10). Die Fußwurzel bildet eine Ferse, der Fuß setzt sich rechtwinkelig an den Unterschenkel (dagegen die Hand?). Der Mittelhandknochen des Daumens verbindet sich in einem besonderen Gelenke mit der Handwurzel (wie verhält sich die große Zehe?), er kann sich daher selbständig bewegen und den anderen Fingern gegenüberstellen.

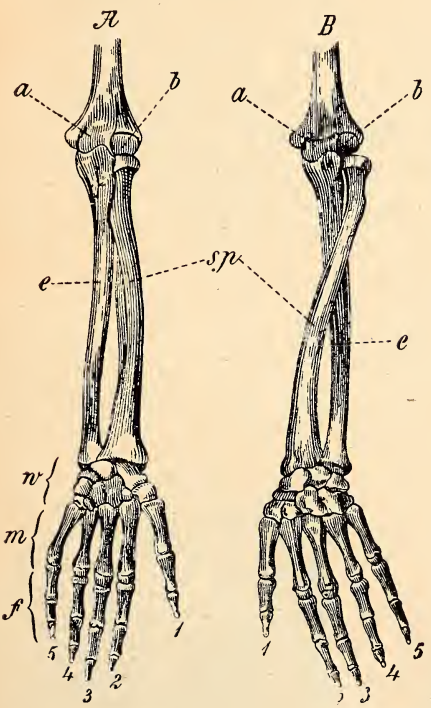


Abb. 9. Rechter Vorderarm und Hand, von vorne.

a, b Oberarm, e Elle, sp Speiche, w Handwurzel, m Mittelhand, f 1 bis 5 Finger. Hand bei A einwärts, bei B auswärts gedreht.

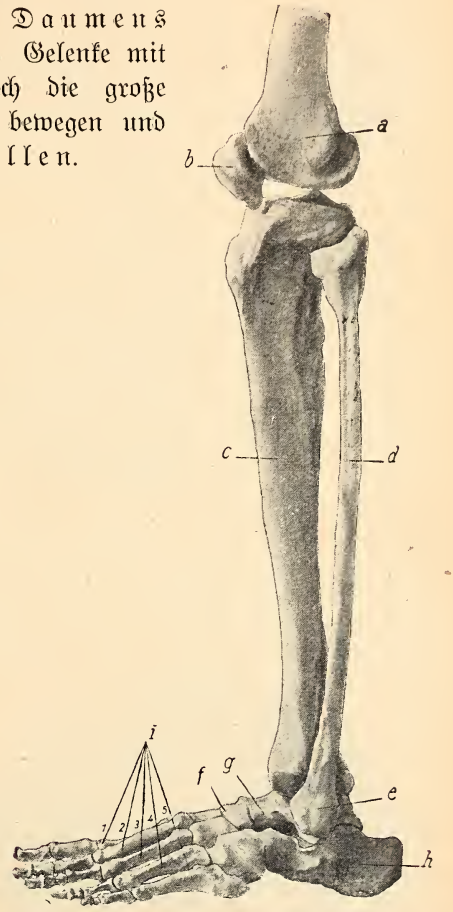


Abb. 10. Linker Unterschenkel und Fuß, von außen.

a Oberschenkel, b Kniescheibe, c Schienbein, d Wadenbein, e äußerer Knöchel, f Kahnbein, g Sprungbein, h Fersenbein, i 1, 2, 3, 4, 5 Mittelfußknochen mit den Zehen.

Der Mittelfuß bildet ein elastisches Gewölbe, auf dem der Körper ruht — der Mensch ist ein Sohlengänger. Dieses Gewölbe stützt sich auf den rückwärtigen Teil des Fersenbeines und die Köpfchen der Mittelfußknochen. (Vgl. daher die Fußspur! Abb. 11.)

5. Das **Längenwachstum** der Knochen erfolgt in einer Schichte zwischen Mittelstück und Gelenksende und wird erst um das 16. bis 20. Lebensjahr vollendet. Dann verschmelzen auch das Mittelstück und seine beiden Gelenksenden zu einem einheitlichen Knochen. Bis dahin ist jedoch die Wachstumsschichte der Ort der geringsten Widerstandsfähigkeit.

Abb. 11. Spur eines wohlgebildeten Fußes.

Daher kann bei Kindern durch Stoß, Schlag, Sturz und ähnliche Gewalteinwirkungen an diesen Stellen sehr leicht ein Knochenbruch entstehen.

6. Am **Kopfskelett** (Abb. 12) läßt sich die Schädelkapsel vom Gesichtsteil unterscheiden. Die Schädelkapsel (Abb. 13), in der das Gehirn liegt, wird nur von fünf Knochen zusammengesetzt, von denen zwei — Scheitelbein und Schläfenbein — paarig auftreten. (Bestimme aus Abb. 12 und 13 die Knochen der Schädelkapsel!)

Diese Knochen sind beim Neugeborenen nur durch dünne Häute — die Fontanellen (Abb. 14) — verbunden (wichtig für das Wachstum des Gehirnes!). Erst mit vollendetem Wachstum sind die Schädelknochen durch die sogenannten Nähte (Abb. 15) fest miteinander vereinigt.

Am Gesichtsteile befinden sich die nach vorne gerichteten Augenhöhlen (Abb. 12), zwischen ihnen die Nasenbeine und im Innern der Nasenhöhle die vielfach gewundenen Nasenmuscheln (Abb. 13); an den Seiten des Gesichtes liegen die Ohröffnungen (äußerer Gehörgang), unter der Nasenhöhle, von ihr durch den Gaumen geschieden, die

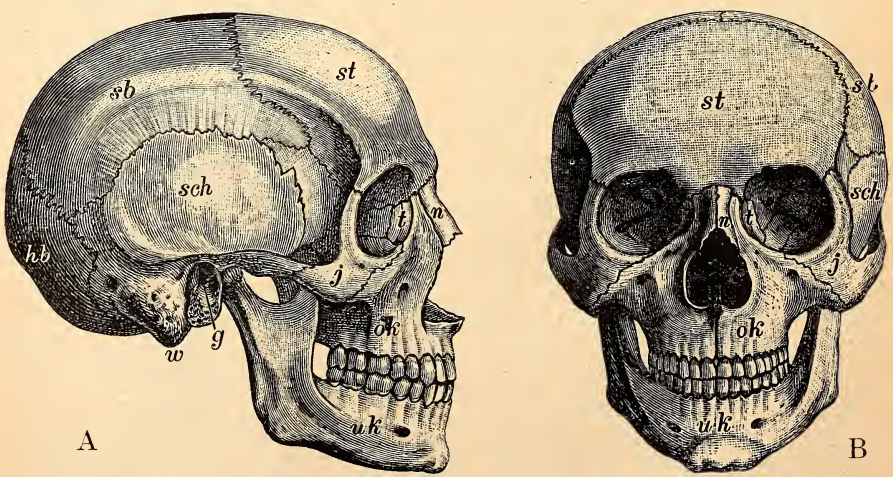


Abb. 12. Kopfskelett: A von der Seite, B von vorne.

st Stirnbein, sb Scheitelbein, hb Hinterhauptbein, sch Schuppe und w Warzenfortsatz des Schläfenbeines, j Jochbein, t Tränenbein, n Nasenbein, ok Oberkiefer, uk Unterkiefer, g unterer Gehörgang. Zwischen den Knochen die Nähte.

Mundhöhle. Die obere Außenwand der Mundhöhle stellt der hufeisenförmig gebogene Oberkiefer dar, den unteren Rand der Mundhöhle bildet der einzige bewegliche Knochen des Kopfes, der Unterkiefer; dieser formt mit seiner Krümmung das Kinn.

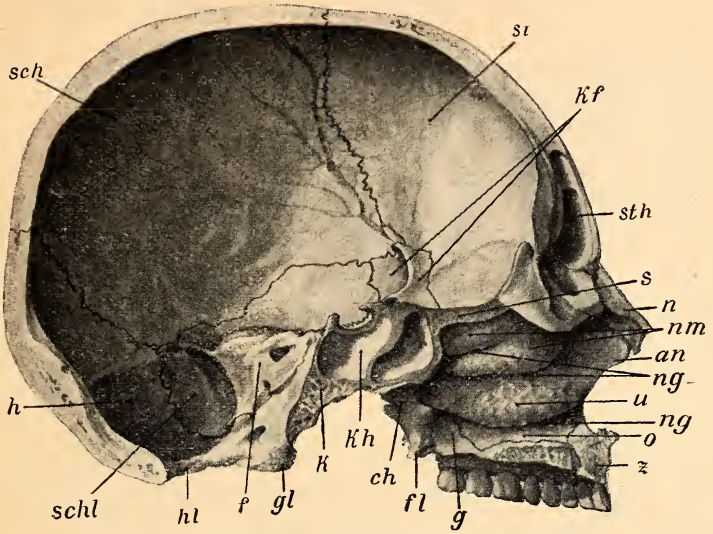


Abb. 13. Senkrechter Längsschnitt durch den Schädel.

sch Scheitelbein, st Stirnbein, Kf Keilbeinflügel, sth Stirnbeinhöhle, s Siebplatte, n Nasenbein, nm obere und mittlere Nasenmuschel, an Außenwand der Nasenhöhle, ng Nasengänge, u untere Nasenmuschel, o Oberkiefer, z Zwischenkiefer, g Gaumenbein, fl Flügelfortsatz des Keilbeins, ch Choane, Kh Keilbeinhöhle, K Keilbeinkörper, gl Gelenkkopf des Hinterhauptbeines h, f Felsenbein, hl Schädelloch, schl Schläfenbein.

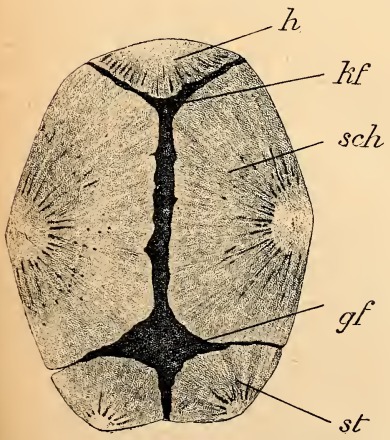


Abb. 14. Schädel eines Neugeborenen von oben.

st Stirnbein, sch Scheitelbein, h Hinterhauptbein, gf, kf große und kleine Fontanelle.

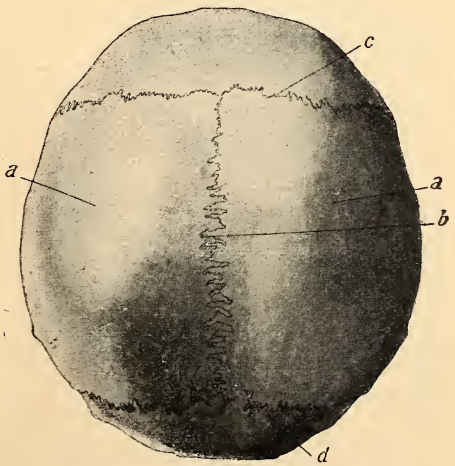


Abb. 15. Schädeldach von oben.

a Scheitelbein, b Pfeilnaht, c Kranznaht, d Lambdanaht.

7. Im Ober- und Unterkiefer stecken je 16 **Zähne** (Abb. 12 und 16), und zwar vorne jederseits zwei meißelförmige Schneidezähne, dann je ein wenig spitziger Eckzahn und endlich je 5 breite, stumpfhöckerige Backenzähne, von denen die hinteren mehrere Wurzeln besitzen.

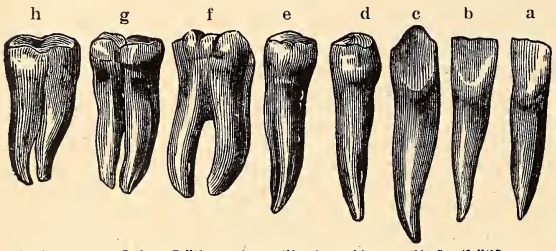


Abb. 16. Die Zähne der linken Unterkieferhälfte.

a, b Schneidezähne, c Eckzahn, d, e Luckenzähne (= vordere Backenzähne, im Milchgebiß enthalten), f, g, h Mahlzähne — fehlen im Milchgebiß (h Weisheitszahn).

Das erste Gebiß — Milchgebiß —, das das Kind während der zweiten Hälfte des ersten und während des zweiten Lebensjahres erhält, zeigt nur 20 Zähne, da in ihm die hinteren Backenzähne noch fehlen. Die Dauerzähne bilden sich unterhalb der Milchzähne aus (Abb. 17); der Zahnwechsel beginnt im sechsten bis achten Lebensjahre. Der letzte Backenzahn — der Weisheitszahn — entwickelt sich aber erst im 17. bis 30. Lebensjahre.

Die Zähne stecken mit langen Wurzeln fest in den Zahnfächern der Kiefer und bestehen aus dem knochenartigen Zahnbein (Abb. 18), das an der Wurzel vom Zahnzemente bedeckt ist. Die frei vorstehende Zahnkrone ist durch den glasharten, glatten Zahnschmelz (das Email) noch besonders geschützt. Im Innern des Zahnes liegt die Zahnhöhle, die den Zahnkeim mit seinen Blutgefäßen und den Zahnnerven enthält.

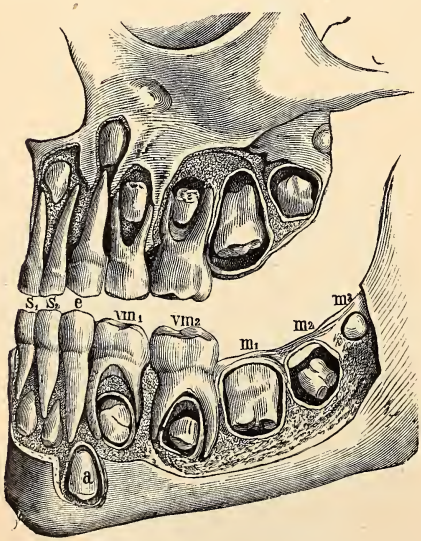


Abb. 17. Milchgebiß und Anlage des bleibenden Gebisses.

S_1, S_2 Schneidezähne, e Eckzähne, vm_1, vm_2 Luckenzähne, m_1 bis m_3 Mahlzähne, a Anlage des bleibenden Eckzahnes.

8. **Zahnpflege.** Die Zähne nützen sich trotz ihrer Härte mit dem Alter ab.

Besonders das Zahnbein besitzt nur eine beschränkte Widerstandsfähigkeit, und wenn der seinem Schutze dienende Zahnschmelz verletzt ist, wird auch das Zahnbein angegriffen. Wenn aber dieses morsch wird und ausbröckelt (Zahnfäule = Karies), ist der Zahnnerv dem Zutritt und der Reizung durch kalte Luft, durch Speisereste u. dgl. ausgesetzt, und man empfindet die quälenden Zahnschmerzen. Man vermeide daher alles, wodurch Verletzungen des Zahnschmelzes verursacht werden können,

wie das Aufknacken harter Früchte mit den Zähnen, den Genuß sehr kalter oder sehr warmer Speisen, besonders aber den raschen Wechsel von kalten und heißen Genußmitteln.

Man spüle nach den Mahlzeiten und am Morgen den Mund tüchtig aus. Beim Waschen am Morgen sind die Zähne außerdem mit einer Zahnbürste und einer Zahnpaste (z. B. Pebeco) oder Schlemmkreide gründlich zu reinigen. Dadurch wird die Bildung von Zahnstein erschwert, der sich am unteren Teil der Zähne ansetzt, sie lockern und zum Ausfallen bringen kann.

Ist ein Zahn schadhaft geworden, muß er sofort zahnärztlich behandelt werden. Man warte aber nicht Zahnschmerzen ab, sondern lasse jährlich zweimal sein Gebiß vom Zahnarzt untersuchen.

Wiederhole das, was über die Pflege der Knochen mitgeteilt wurde!

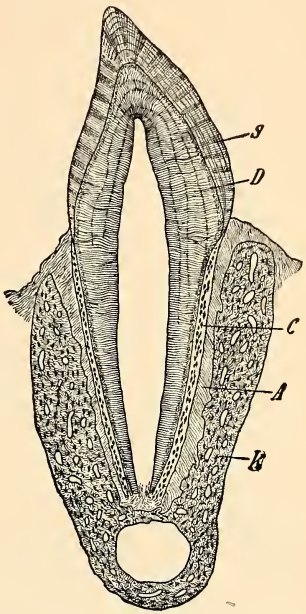


Abb. 18. Längsschnitt durch einen Schneidezahn.

S Schmelz, D Zahnbein, C Zahnzement, A Zahnfach, K Unterkiefer. Im Zahne die Zahnhöhle, an der Wurzelspitze der Zahnkanal. (6fach vergrößert).

§ 2. Muskulatur.

1. Die **Muskeln** sind fleischige Gebilde, die sich auf die Einwirkung eines Reizes hin in ihrer Längsrichtung zusammenziehen (verkürzen). Die Reize können äußere sein (Stoß, Schlag, Wärme, Elektrizität u. a.); für gewöhnlich aber wirken innen, durch die Tätigkeit des Nervensystems hervorgerufene.

Bei der Verkürzung wird der Muskel dicker und härter. (Abb. 19.) (Umfasse mit einer Hand den anderen Unterarm und lasse dessen Hand- und Fingermuskeln spielen! Prüfe auf gleiche Weise die Oberarmmuskeln!)

2. Man unterscheidet zwei Gruppen von Muskeln. Die Arbeit der einen Gruppe wird durch den Reiz des Willens hervorgerufen: willkürliche Muskeln; ihre Zusammenziehung erfolgt augenblicklich, sie läßt jedoch sofort nach, wenn der Reiz aufhört.

Die andere Gruppe leistet eine vom Willen unabhängige Arbeit: unwillkürliche Muskeln. Diese bewirken die Bewegungen der Eingeweide; daher bezeichnet man sie auch als Eingeweidemuskeln. Sie ziehen sich auf den Reiz hin nur langsam zusammen und erschlaffen auch nur sehr langsam nach Aufhören des Reizes (Krampf).

Für die Orts- und Lageveränderungen des Körpers kommen nur die willkürlichen Muskeln in Betracht; ihr fleischiger Muskelbauch (vgl. Abb. 19 a) verbindet sich durch die harten, festen Sehnen mit den entsprechenden Knochen. Diese Muskeln heißen daher auch Skelettmuskeln. (Abb. 20.)

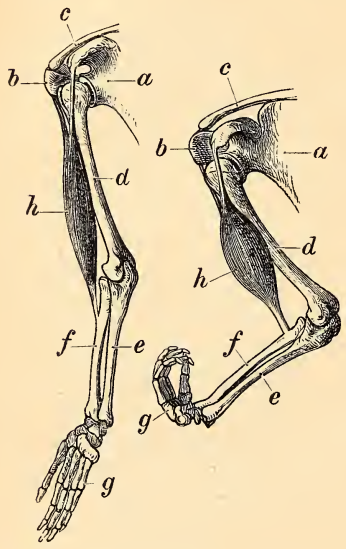


Abb. 19. Gestreckter und gebeugter Arm mit dem zweiköpfigen Unterarmbeuger.

a Schulterblatt, b Schulterhöhe, c Schlüsselbein, d Oberarm, e Elle, f Speiche, g Hand, h Bauch des Beugemuskels, dessen obere Sehne gegen die Schulterhöhe und den Rabenschnabelfortsatz ziehen.

Die Kraftleistung eines Muskels hängt nur von seiner Dicke, nicht aber von seiner Länge ab. (Was für ein Seil kann stärker belastet werden?) Je kräftiger der Muskel ist, desto dicker ist auch die Sehne, desto größer ist deren Ansatzfläche an dem Knochen, desto kräftiger und dicker wird auch der Knochen. (Was folgt daraus?)

Unter besonderen Umständen — z. B. bei Schreck oder Schmerz — erfolgt auch bei den Skelettmuskeln eine Zusammenziehung unter Ausschaltung des Willens, eine ungewollte oder unwillkürliche Bewegung, die durch das Rückenmark vermittelt wird.

Unsere Skelettmuskeln werden erst durch fortwährende Übung ausgebildet. Sie können dadurch eine staunenswerte Festigkeit und Größe erreichen und dann gewaltige Kraftleistungen ausüben (Schmiede, Turner).

Die wenigsten Bewegungen werden nur von einem einzigen Muskel ausgeführt, fast immer sind für eine Bewegung eine Mehrzahl von Muskeln tätig, sowohl im gleichen als auch im entgegengesetzten Sinne, und zwar zur feinen Abstufung der Bewegung. (Wieso?)

Daher muß das Zusammenarbeiten der verschiedenen Muskeln zu einer Bewegung gelernt werden. Das Kind lernt greifen, gehen, sprechen usw. Viele Bewegungen, die besonders häufig vorgenommen werden und deren Erlernung oft viel Mühe kostete, wie z. B. das Gehen, Schreiben, Handarbeiten aller Art, das Spielen eines Musikinstrumentes, werden im Laufe der Zeit schließlich ganz unwillkürlich ausgeführt: Gewohnheitsbewegungen. (Welche Bedeutung hat diese Umwandlung der Muskeltätigkeit?)

Die **Eingeweidemuskeln** bilden teils als Hohlmuskeln die Wand rundlicher oder schlauchförmiger hohler Eingeweide (Herz, Blase, Darm), teils umgeben sie als Ring- oder Schließmuskeln (Abb. 21) eine Körperöffnung (Mund, Augenhöhlen). Die nur in der Haut verlaufenden Hautmuskeln (Wangen, Kopfhaut) bewirken Beweglichkeit der Haut.

Durch die Tätigkeit des Muskels werden Ermüdungsstoffe gebildet, die die Leistungsfähigkeit des Muskels herabsetzen. Muskeln, die

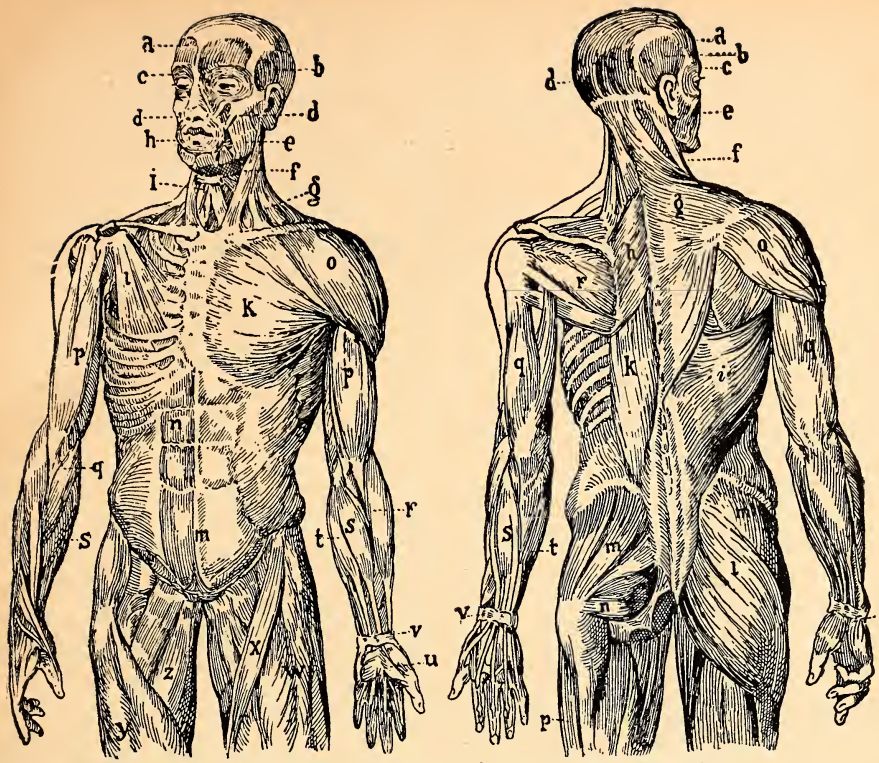


Abb. 20. Muskeln des Menschen. (Nach Schillings.)

Vorderseite:

a) Stirnmuskel
b) Schläfenmuskel
c) Schließmuskel der Augenlider
d) Jochbeinmuskel
e) Kaumuskel
f) Kopfnicker
g) Kapuzenmuskel
h) Schließmuskel des Mundes
i) Brustzungenbeinmuskel
k) großer Brustmuskel
l) kleiner „ (der darüberliegende große Brustmuskel ist auf dieser Seite abgetragen)
m) Sehne des schiefen Bauchmuskels
n) gerader Bauchmuskel
o) Deltamuskel
p) zweiköpfiger Unterarmbeuger
q) Einwärtsdreher der Speiche
r) Auswärtsdreher der Speiche
s) äußerer Fingerbeuger
t) Ellbogen-Handbeugemuskel
u) Daumenbeuger
v) Handwurzelband
w) gerader Schenkelmuskel
x) Schneidermuskel
y) seitlicher Schenkelmuskel
z) langer Schenkelanzieher

Rückseite:

a), b), c), e), f), g), o), v) wie bei der Vorderseite
d) Hinterhauptmuskel
h) großer rautenförmiger Muskel
i) breiter Rückenmuskel
k) langer Rückenmuskel
l) großer Gesäßmuskel
m) mittlerer Gesäßmuskel
n) viereckiger Schenkelmuskel
p) äußerer dicker Schenkelmuskel
q) dreiköpfiger Unterarmstrecker
r) Untergrätenmuskel
s) gemeinschaftlicher Fingerstrecker
t) „ Fingerbeuger

durch irgendwelche Umstände (Verband) ruhiggestellt sind und nicht gebraucht werden, entarten mit der Zeit.

3. **Muskelpflege.** (Stelle die einschlägigen Bemerkungen zusammen!) Je häufiger und ausgiebiger ein Muskel gebraucht wird, desto besser wird er ernährt. Der wohltätige Einfluß der Leibesübungen beruht darauf, daß durch sie zunächst die Muskulatur gekräftigt wird; auch die Knochen werden gefestigt, elastischer, die Gelenke beweglicher.

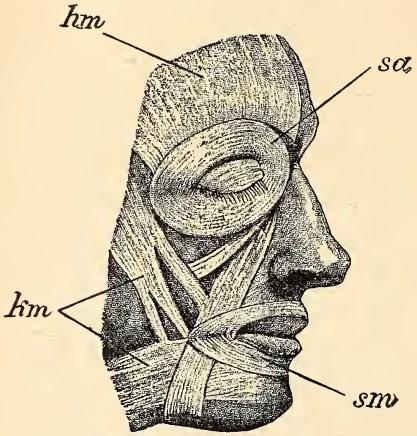


Abb. 21. Schließmuskeln der Augenlider (sa) und des Mundes (sm); hm, km Hautmuskeln.

Die Körperübungen sind um so wertvoller, je mehr Muskeln durch sie in Anspruch genommen werden und in je reinerer Luft sie erfolgen. Daher ist die weitaus zweckmäßigste aller Körperübungen ruhiges, leidenschaftsloses Wandern, besonders im unebenen Gelände. Von günstigem Einflusse sind ferner Bewegungsspiele, Schwimmen, Rudern, Eislaufen, Skifahren, Turnen, Tanzen, wenn sie nicht übertrieben sportmäßig betrieben werden.

§ 3. Gehirn und Rückenmark.

1. Die inneren Reize, die die Muskeln zu ihrer Tätigkeit anregen, entstehen in weichen, aus unendlich feinen Fäserchen und Körnchen bestehenden Gebilden, die man als Gehirn und Rückenmark bezeichnet. (Abb. 22.)

Das Gehirn ist in der Schädelkapsel eingeschlossen, das Rückenmark liegt im Rückgratskanale. Beide sind von drei Hirnhäuten umgeben; der äußeren harten Hirnhaut, der mittleren Spinnwebenhaut und der innersten weichen Hirnhaut. Die Masse des Gehirnes besteht aus dem weißen Mark und der grauen Rinde (Abb. 23); im Marke sind graue Kerne eingelagert. Das Rückenmark zeigt die graue Masse innen, die weiße außen. (Abb. 24.)

2. Das **Gehirn** läßt zwei Hauptabschnitte erkennen: das den oberen und vorderen Binnenraum der Schädelkapsel erfüllende Großhirn (vgl. Farbentafel und Abb. 25!) und das unter und hinter diesem gelegene Kleinhirn. Beide sind durch einen Längsspalt zum Teil in eine rechte und linke Hirnhälfte geschieden. (Abb. 23 und 25.) Die Großhirnhälften werden durch die weiße Fasermasse des Balkens (Abb. 23), die Kleinhirnhälften durch die Brücke (Abb. 25) miteinander verbunden. An das Kleinhirn schließt sich das pyramidenförmig verlängerte Mark. (Abb. 25.)

Die Oberfläche des **Großhirnes** zeigt vielfache Windungen und Furchen (Farbentafel und Abb. 25); durch einzelne besonders tiefe Furchen werden jederseits vier Lappen abgegrenzt. (Abb. 26.) (Bestimme diese aus Abb. 26!)

3. Die Großhirnrinde bildet den Hauptsitz für jede Tätigkeit des Bewußtseins; so enthält sie in den Bewegungsfeldern (Abb. 27) die Stellen, wo jede gewollte Bewegung irgendeines Skeletteiles hervorgerufen wird. Ebenso liegen in ihr die Empfindungsfelder für die Sinneswahrnehmungen (Abb. 27; die Tastfelder fallen mit den entsprechenden Bewegungsfeldern zusammen). Der Sitz der geistigen Fähigkeiten liegt im Stirnlappen. Das Sprachfeld liegt am Grunde der Sylvischen Furche (Abb. 27 und 25) auf der linken Seite, in der sogenannten Reilschen Insel (Abb. 23; bei Linkshändern liegt das Sprachfeld auf der rechten Seite). Das unwillkürliche Mienenspiel, die Tränenabsonderung, die Zusammenstimmung der Bewegungen werden in den grauen Kernen im Innern des Großhirnes veranlaßt.

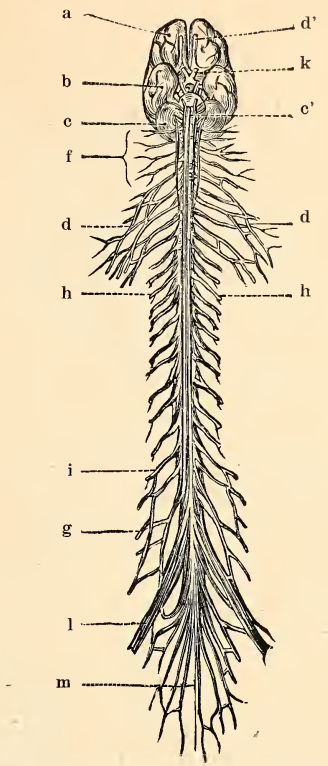


Abb. 22. Gehirn und Rückenmark von vorne.

a Stirnlappen, b Schläfelappen, c Kleinhirn, d' Riechnerv, k Sehnervenkreuzung, c' verlängertes Mark, f Halsnerven, dd Armgeflecht, hh Rumpfnerven, i Lendennerven, g Kreuzbeinnerven, l Hüftnervengeflecht, m Pferdeschweif. (Stark verkleinert.)

Das **Kleinhirn** regelt die Ernährung und Erregbarkeit der Muskulatur, sorgt für das richtige Ineinandergreifen der Bewegungen, für die Erhaltung des Gleichgewichtes und ist der Sitz des Ortssinnes.

4. Alle Fasern, die von der Großhirnrinde ins Rückenmark führen, treten im **verlängerten Mark** auf die Gegenseite: Pyramidenkreuzung. (Abb. 28.) Daher kommen Erkrankungen in einer Großhirnhälfte auf der entgegengesetzten Körperhälfte zum Ausdrucke. Die Mehrzahl der Kleinhirnbahnen kreuzt jedoch im verlängerten Marke zum zweiten Male die Mittelebene. (Abb. 28.)

Das verlängerte Mark enthält ferner auf engstem Raum unter anderem die Kerne für die Speichelabsonderung, für das Kauen und Schlingen, fürs Husten, Niesen und Erbrechen, für die Schweißabsonderung, die Herztätigkeit, die Blutverteilung und Atmung.

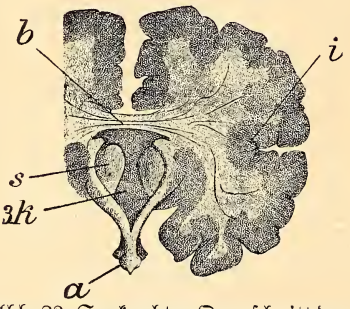


Abb. 23. Senkrechter Querschnitt durch das Gehirn.

b Balken s Sehhügel (Sehnervenursprung, unwillkürliches Mienenspiel, Tränenabsonderung), 3k Gehirnkammer (Hohlraum), a Hirnanhang, i Reilsche Insel.

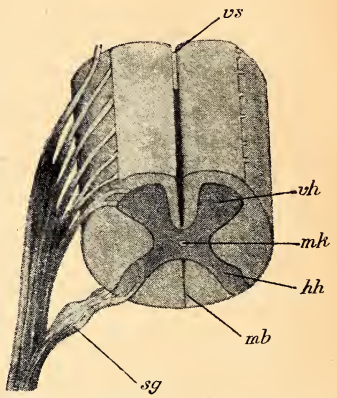


Abb. 24. Rückenmark von vorne.

vs vordere Längsspalte, mk Mittelkanal, vh, hh Vorder- und Hinterhirn, sg Nervenknoten im Rückgratskanale, mb mittleres Längsband; die vorderen und hinteren Nervenwurzeln vereinigen sich zu einem Rückenmarksnerven.

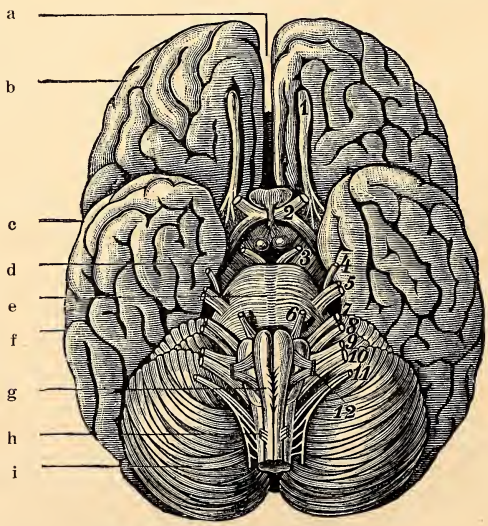


Abb. 25. Gehirn von unten.

a Längsspalte, b Stirnlappen, c Sylvische Furche, d Großhirnstiele (Fasern zwischen Varolsbrücke e und Großhirn), f Schläfenlappen, g verlängertes Mark, h erster Halsnerv, i Kleinhirn; 1 bis 12 die Hirnnerven.

Daher kann ein kleiner Krankheitsherd in ihm die ausgebreitetsten und verschiedenartigsten Folgeerscheinungen nach sich ziehen, Schlingbeschwerden, Sprachstörungen, Lähmungen in den Gliedern beider Seiten und andere mehr. Eine Verletzung des verlängerten Markes hat den sofortigen Tod durch Stillstand des Herzens und Lähmung des Zwerchfelles zur Folge.

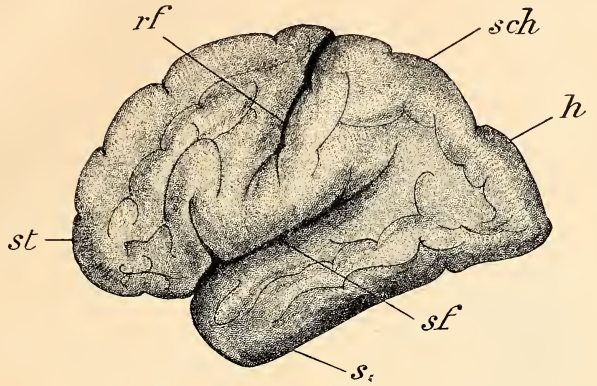


Abb. 26. Gehirn von der Seite.

st Stirnlappen, rf Rolandosche Furche, sch Scheitellappen, h Hinterhauptslappen, sf Sylvische Furche, s Schläfenlappen.

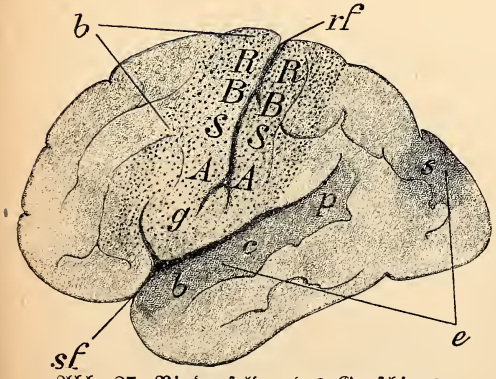


Abb. 27. Rindenfelder des Großhirns. (Übersichtlich.)

b Bewegungsfelder: R Rumpf, B Bein, S Schulter, A Arm, g Gesicht; rf Rolandosche Furche; sf Sylvische Furche; e Empfindungsfelder: s Sehfeld, p Sprachempfindung, c Hörfeld, b Riech- und Geschmacksfeld.

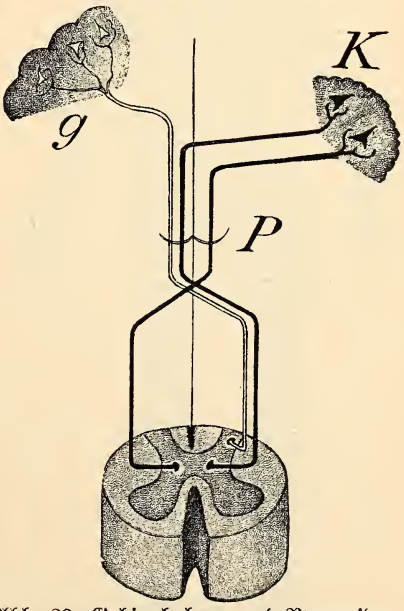


Abb. 28. Gehirnbahnen und Pyramidenkreuzung.

g Großhirn, K Kleinhirn, P Pyramide (des verlängerten Marks).

Ohne scharfe Grenze geht das verlängerte Mark in das **Rückenmark** über, einen walzenförmigen Strang, der in der Gegend des ersten und zweiten Lendenwirbels sein zugespitztes Ende erreicht. Die graue Masse erscheint auf dem Querschnitt in Gestalt eines H (Abb. 23) mit plumpen Vorderhörnern und schlanken Hinterhörnern. In der weißen Masse verlaufen Fasern, die die Verbindung mit dem Gehirn bewerkstelligen.

§ 4. Nervenbahnen.

1. Die Weiterleitung der von der Umwelt auf den Körper wirkenden Einflüsse — der Reize — zum Gehirn und zum Rückenmark sowie die Sendung der Rückäußerungen des Körpers erfolgt durch mehr oder weniger lange Stränge, die Gehirn und Rückenmark mit den einzelnen Teilen des Körpers verbinden und **Nerven** genannt werden. (Abb. 29.) Sie bestehen ebenfalls aus feinsten Fasermassen, die die unmittelbare Fortsetzung der Gehirn- und Rückenmarksfäserchen darstellen.

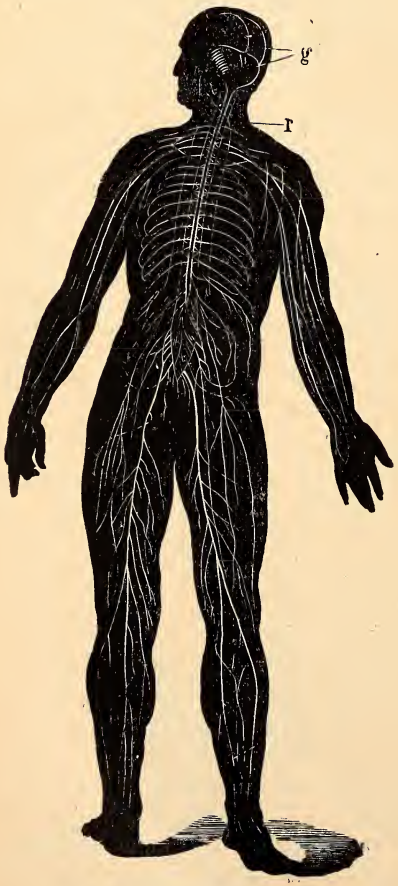


Abb. 29. Nervenbahnen.

g Gehirn, r Rückenmark; die zarte Linie beiderseits des letzteren deutet die Grenzstränge der Eingeweidenerven an.

Ihre Tätigkeit besteht in einer Erregung, die sich mit der Geschwindigkeit von 30 bis 50 m in der Sekunde durch die Nervenbahn fortpflanzt, und zwar entweder abstrebend (zentrifugal) in der Richtung nach außen oder mittelstrebend (zentripetal) in der Richtung nach innen.

2. Nach der Art der Erregung unterscheidet man unter anderen:

Bewegungsnerven (zentrifugal),

Empfindungsnerven (zentripetal),

Zuckungsfasern (für unwillkürliche Bewegungen; sie verlaufen quer im Rückenmarke [Abb. 30]),

Gefäßverengerer und

Gefäßerweiterer (Erblassen, Erröten),

Absonderungsnerven (Absonderung von Säften, wie z. B. Galle, Speichel, Magensaft u. dgl.),

Hemmungsnerven (verhindern oder unterdrücken eine entstehende oder sich abwickelnde Tätigkeit eines anderen Nerven).

Jeder Reiz, der einen Nerven trifft, erzeugt eine Erregung nur nach der Art des getroffenen Nerven; ein Schlag auf den Sehnerven erzeugt eine Lichtempfindung, ein Schlag auf einen Bewegungsnerven eine Muskelzuckung.

3. Vom Gehirn entspringen 12 Nervenpaare. (Suche sie aus Abb. 25!)

Von diesen **Gehirnnerven** sind das 1., 2. und 8. Paar reine Empfindungsnerven (für Riechen, Sehen und Hören). Die Augenbewegungen besorgen das 3., 4. und 6. Paar. Reine Bewegungsnerven sind ferner noch das 7. (für die Gesichtsmuskeln), das 11. (Kopfnicken) und das 12. Paar (Zunge). Die übrigen Paare sind gemischte Nerven: das 5. Paar ist Empfindungsnerv für Gesicht, Augapfel, Zähne, Zunge, Absonderungsnerv für Tränen und Speichel, Bewegungsnerv für das Kauen; das 9. Paar ist Geschmacksnerv und Bewegungsnerv für die Schlundmuskeln; das 10. Paar, das das größte Verbreitungsgebiet hat, führt Bewegungs-, Empfindungs-, Absonderungs- und Zuckungsfasern für Schlund, Kehlkopf, Luftröhre, Lungen, Zwerchfell, Magen und Darm, ferner Hemmungsfasern für die Herztätigkeit und Atembewegungen; es erregt Husten, Erbrechen, Niesen und beeinflußt die Absonderung des Magen- und Darmsaftes und die Schlingtätigkeit.

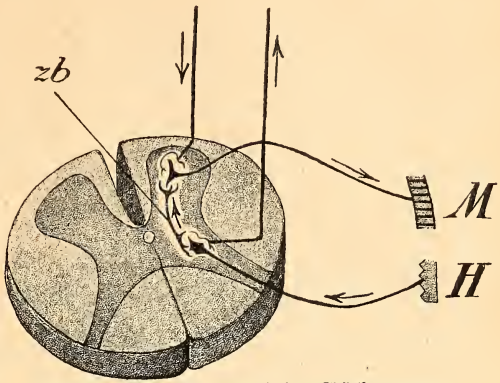


Abb. 30. Faserverlauf im Rückenmark. (Übersichtlich.)
M Muskel, H Haut, zb Zuckungsbogen.

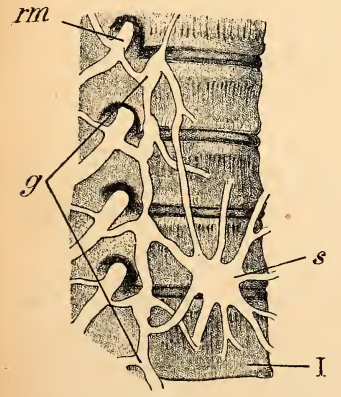


Abb. 31. Stück des rechten Grenzstranges g mit dem Sonnengeflecht s.
rm Rückenmarksnerv, I erster Lendenwirbel.

4. Vom Rückenmarke nehmen 31 bis 32 Nervenpaare ihren Ausgang: die **Rückenmarksnerven,** und zwar aus vorderen und hinteren Wurzeln. (Vgl. Abb. 24!)

Die vorderen Wurzeln (aus den Vorderhörnern) führen Bewegungsfasern, die hinteren (aus den Hinterhörnern) größtenteils Empfindungsfasern. Beide sind durch die Fasern der weißen Masse mit dem Gehirne, durch den Zuckungsbogen aber auch untereinander verbunden (Abb. 30), wodurch ein Empfindungsreiz unmittelbar auf einen Bewegungsnerven überspringen und so eine Muskelzuckung unter Ausschaltung des Gehirnes hervorrufen kann (unwillkürliche oder Reflexbewegung).

5. Eine besondere Stellung unter den Nervenbahnen nehmen die **Eingeweidenerven** ein.

Sie entspringen aus den beiden Grenzsträngen (Abb. 29), verflechten sich zu Netzen (vgl. die Farbentafel), die die Blutgefäße begleiten, und verteilen sich mit diesen in allen Eingeweiden, deren Tätigkeit sie regeln (Blutverteilung, Verdauung, Atmung usw.). Sie sind vom Gehirne ziemlich unabhängig und unterliegen nicht dem Willen. Die Gefühle des Wohlbehagens, der Unlust u. dgl. (Gemeingefühle) werden durch sie erzeugt.

Eine Erschütterung des in der Bauchhöhle unter dem Zwerchfelle gelegenen „Sonnengeflechtes" (sieh Abb. 31 und Farbentafel zw. V und Le), z. B. durch einen Stoß in die Magengegend, ruft eine Hemmung der Herztätigkeit hervor und kann den Tod nach sich ziehen.

§ 5. Die Pflege des Gehirnes und der Nerven

ist größtenteils schon in der Pflege der einzelnen Körpergebiete enthalten, da es keinen Vorgang im Körper gibt, bei dem Gehirn und Nerven unbeteiligt sind; auch gibt es keinerlei Maßnahmen, die unmittelbar auf Gehirn und Nerven allein zu wirken imstande wären.

Hingegen treten mannigfache Lebensäußerungen an den Menschen in Erscheinung, die sich durch Gesundheitsvorschriften nicht im geringsten beeinflussen lassen. Es sind dies die Gemütsbewegungen, die weder mit geistiger Tätigkeit noch mit irgendeinem körperlichen Vorgang in Beziehung gebracht werden können.

2. Eine wirksame Gesundheitspflege muß also trachten, die Gemütsbewegungen zum Heile des Körpers zu benützen.

Abhärtung gegen Schmerz und Furcht, Herrschaft über seine seelischen Bewegungen — Selbstbeherrschung —, Widerstandsfähigkeit gegen Lustreize aller Art, d. h. Fähigkeit, entbehren zu können, ohne sich niederdrücken zu lassen, muß jeder einzelne durch stetige Übung aus sich selbst heraus gewinnen.

3. In die geistige Tätigkeit bringe man einen angemessenen Wechsel von Arbeit und Erholung, die oft schon durch eine Änderung der Gehirntätigkeit erreicht wird.

Die vollkommenste Erholung bietet der Schlaf, der beim Säugling etwa 20 Stunden, beim Kleinkind etwa 16 Stunden, beim Erwachsenen etwa 8 Stunden täglich dauern soll.

Um den Schlaf möglichst ungestört zu erhalten, meide man vor dem Schlafengehen jede Aufregung (lebhafte Unterhaltung, „spannende" Bücher, aufregende Getränke) und sorge für gute Luft im Schlafzimmer.

4. Jeder sei bestrebt, anderen Freude zu bereiten, sei es auch nur durch eine kleine Hilfeleistung, wozu ja jeder Tag ungezählte Gelegenheiten bietet.

Gegen zugefügte Unbilden sei man duldsam; man urteile nicht vorschnell und verletzend; selbst der Zorn läßt sich bändigen!

In leiblicher Hinsicht darf man nicht vergessen, daß der Genuß geistiger Getränke die geistige Leistungsfähigkeit und die Sinnestätigkeit herabsetzt und die Erregbarkeit der Nerven stört.

§ 6. Haut und Kleidung.

1. Die **äußere Haut** umhüllt den ganzen Körper und wird nur dort unterbrochen, wo innere Hohlräume nach außen münden (Mundhöhle, Nasenhöhle, Augenhöhlen); an diesen Stellen geht sie in die weiche Schleimhaut über, die die Binnenräume des Körpers auskleidet.

Von den beiden Schichten der Haut wird die äußere (Abb. 31) — die 0·08 bis 0·12 mm dicke Oberhaut — in ihren tiefen Lagen, der Schleimschichte (oder Keimschichte), stets neu gebildet, während ihre äußersten Lagen, die Hornschichte, verhornen und als Schuppen abgestoßen werden.

In der Schleimschichte liegen die Farbstoffkörnchen (Pigment), die die Färbung der Haut bedingen.

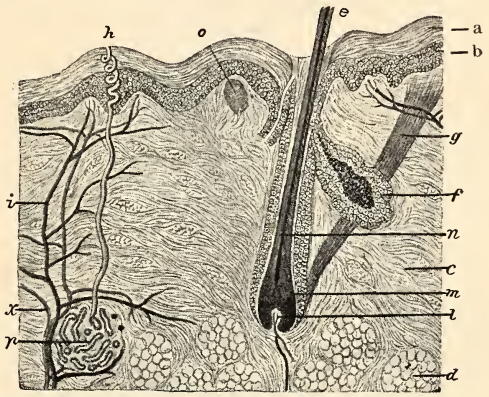


Abb. 32. Durchschnitt durch die Haut. (Übersichtl.)
a Hornschichte, b Schleimschichte der Oberhaut, c Lederhaut, d Fettpolster, en Haar, m Haarzwiebel und Haarpapille mit Blutgefäßen, f Haarbalgdrüse, g Haarmuskel, h Mündung (Pore) der Schweißdrüse p, o Tastkörperchen, i Schlagadern, x Blutadern.

Die innere Schichte (Abbildung 32), die straffe, elastische Lederhaut, ist etwa 20- bis 30mal so stark wie die Oberhaut. Sie enthält zahlreiche Blutgefäße und Nerven und erhebt sich gegen die Oberhaut in den 0·1 bis 0·5 mm hohen zapfenartigen Lederhautpapillen, deren Anordnung für jeden einzelnen kennzeichnend ist (Fingerabdruck, Abb. 33).

Abb. 33. Fingerabdruck.

Unter der Lederhaut liegt das lockere Unterhautbindegewebe (auch Unterhautzellgewebe genannt) mit dem Fettpolster. (Abb. 32.)

2. Aus der Oberhaut gehen die Haare, Nägel und Hautdrüsen hervor.

Die elastischen, hornigen Haare stecken mit der Haarwurzel schräg in der Haut. (Abb. 32.) In den Haarbalg münden ein bis drei traubenartige Hohlgebilde, die den fettigen Hauttalg absondern, die Talgdrüsen oder Haarbalgdrüsen. Der Hauttalg erhält Haare und Haut geschmeidig; durch Verstopfung der Talgdrüsen entstehen die Mitesser.

Mit jeder Haarwurzel verbindet sich der Haarmuskel (Abb. 32), dessen vom Willen unabhängige Verkürzung das Haar sträubt (Gänsehaut).

Die Nägel sind Hornplatten; sie bedecken die Endglieder der Finger und Zehen (Abb. 34) auf der Oberseite. Ihr Wachstum ist unbegrenzt und erfolgt am hinteren Ende des Nagels, der Nagelwurzel.

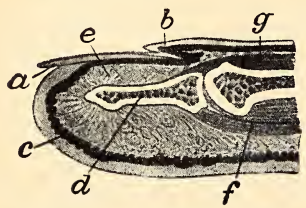


Abb. 34. Längsschnitt durch die Fingerspitze.

a Nagel, b Nagelwall, c Schleimschichte der Oberhaut, e Lederhaut, d Endglied des Fingers, g Streckmuskel, f Beugemuskel; unter a das Nagelbett, unter b der rückwärtige Teil des Nagelfalzes mit der Nagelwurzel.

3. In der Lederhaut stecken noch etwa 2½ Millionen schlauchförmige, zu Knäueln aufgewickelte Knäueldrüsen, die entsprechend einer Gesamtfläche von etwa 1000 m^2 den Schweiß absondern. (Schweißdrüsen Abb. 32.) Sie münden durch die Poren nach außen.

Der Schweiß ist eine wässerige Lösung von Salzen (unter anderem Kochsalz, Geschmack!), Fettsäuren (Geruch!) und CO_2. Durch die Schweißabsonderung beeinflußt die Haut die Regelung der Körperwärme. Erhöhte Wärme der Umgebung erweitert die Hautgefäße, steigert die Schweißabsonderung.

Die stärker erwärmte Haut gibt mehr Wärme an die Umgebung ab; auch die Verdunstung des ausgetretenen Schweißes wirkt wärmeentziehend. Starker Wassergehalt des Blutes (z. B. nach dem Genuß heißer Getränke), lebhafte Muskel- und Herztätigkeit wirkt wie Erhöhung der Außenwärme. Kälteeinwirkung verengert die Hautgefäße, setzt dadurch die Wärmeabgabe herab und erzeugt unwillkürliche Muskelbewegungen (Frostzittern; Gänsehaut).

4. Unter allen Schutzmaßnahmen der **Hautpflege** steht die Reinlichkeit an erster Stelle. Jeden Morgen sollen zumindest Gesicht, Hals, Brust, Arme und Hände gewaschen werden, die Hände mit Bürste und Seife; besonders die stets kurz zu schneidenden Fingernägel müssen peinlichst rein gehalten werden.

Nach jeder Beschmutzung, besonders vor jeder Mahlzeit ist die Händereinigung zu wiederholen.

Auch die Fußreinigung darf nicht vernachlässigt werden! Durch regelmäßigen Gebrauch warmer Vollbäder werden die täglichen Waschungen aufs beste ergänzt.

Zur Reinlichkeit gehört auch der regelmäßige Wechsel der Leibwäsche und die Verwendung eines Nachthemdes.

Die Haare müssen täglich gekämmt und gebürstet werden (Läuse!).

In der Wohnung muß der Staub gewissenhaft entfernt, die Schuhe müssen vor dem Betreten der Wohnung ordentlich gereinigt werden.

Zubereitung und Verabfolgung der Speisen geschehe auf reinem Geschirr und mit reinen Händen!

5. Durch vernünftige Abhärtung läßt sich die Empfindlichkeit der Haut gegen äußere Wärmeeinflüsse herabsetzen; doch darf man nur langsam und allmählich vorgehen und niemals ohne den Rat des Hausarztes!

Modetorheiten, wie übermäßiger Gebrauch des kalten Wassers oder der Sonnenstrahlen, nackte Beine u. dgl., sind zumeist die Ursachen im späteren Alter auftretender rheumatischer Leiden, Arterienverkalkung usw. Die beste Abhärtung erzielt man

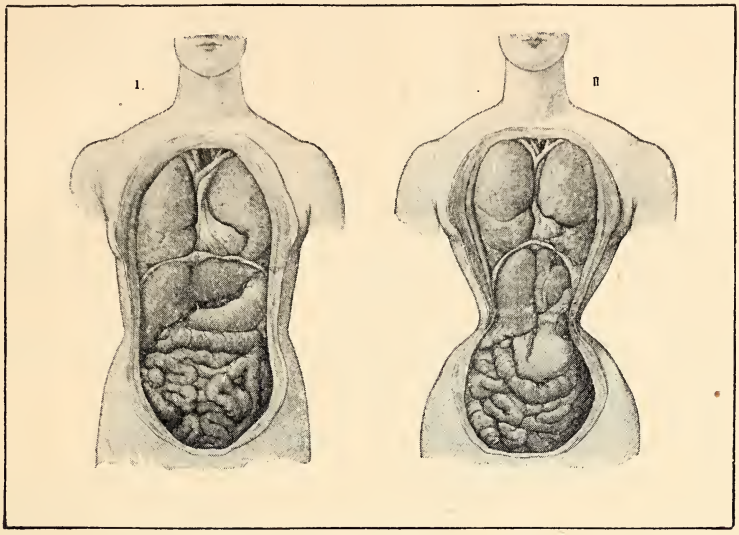


Abb. 35. Folgen des Schnürens.

In II: Lungen unten zusammengepreßt, Zwerchfellhochstand, daher Behinderung der Vollatmung. Die Leber in der Höhe der Einschnürung durch Drucknarben geteilt; Senkung des Magens und des queren Dickdarms — daher Störung in der Gallenbildung; Störung der Magenverdauung und der Darmtätigkeit.

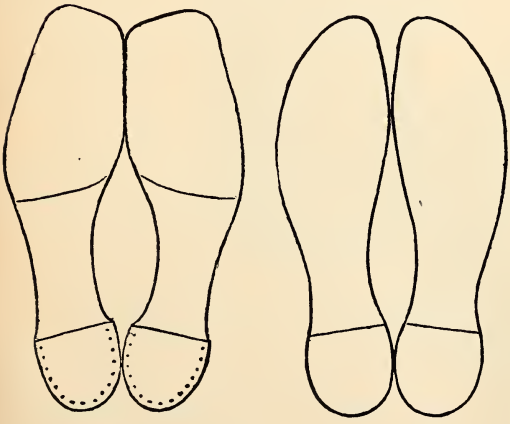


Abb. 36. Richtige Sohlenschnitte.

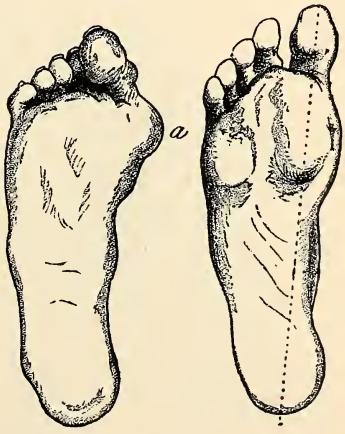


Abb. 37.

Durch falsches Schuhwerk veränderter Fuß (bei a verändertes Zehen-Mittelfußgelenk). Gutgebauter Fuß (mit Richtungslinie).

durch tägliche, mehrstündige Bewegung im Freien bei jedem Wetter in vernünftiger Kleidung.

6. Die Kleidung bildet den wichtigsten Schutz vor den Unbilden der Witterung; sie soll eine zu schnelle Schweißverdunstung verhindern, den Körper vor raschen Wärmeschwankungen bewahren (durch die Luftschichte zwischen Haut und Kleidung), die Ausscheidungen der Haut aufnehmen und diese vor Schmutz bewahren.

Diesen Forderungen entsprechen am besten locker gewebte Stoffe. Undurchlässige Stoffe (Gummiröcke) sind nur auf kurze Zeit zu verwenden, nasse Kleidungsstücke sobald als tunlich gegen trockene auszuwechseln.

Nirgends darf die Kleidung dem Körper (Abb. 35) zu fest anliegen! Auch die Schuhe müssen genau der Fußform angepaßt sein (Abb. 36 und 37); eingewachsene Nägel, Hühneraugen, Frostbeulen, Krampfadern, Plattfüße sind nur zu häufig die Folge schlechten Schuhwerkes.

Das Bett soll nicht zu kurz sein; Unterlage und Decke seien luftdurchlässig, der Kopfpolster nicht zu weich und nicht zu hoch.

§ 7. Sinne.

1. Mit der Aufgabe, den Körper zu decken und zu schützen, übernimmt die Haut auch noch die Aufnahme bestimmter Einwirkungen der Außenwelt — der Tasteindrücke — und ihrer Weiterleitung, sie ist Werkzeug des **Tastsinnes.**

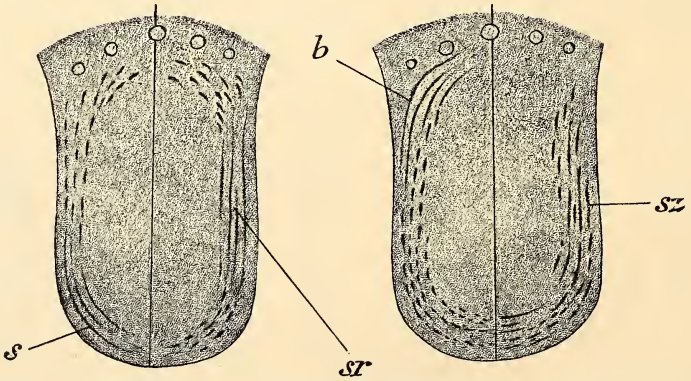


Abb 38. Verteilung der Geschmacksempfindungen auf der Zunge.
s süß, sr sauer, b bitter, sz salzig.

Die verschieden gestalteten Tastkörperchen, die sich an den Enden von Nervenfasern befinden (Abb. 32), sind über die ganze Haut und die Schleimhäute verbreitet und finden sich auch an fast allen übrigen Körperstellen. Jeder der vier Empfindungsarten des Tastsinnes: Druck, Wärme, Kälte und Schmerz entsprechen besondere Tastkörperchen: die Druck-, Wärme-, Kälte- und Schmerzpunkte.

Die Schmerzempfindungen werden nur durch starke Reize ausgelöst, die anderen drei Empfindungen hingegen durch starke Reize gestört.

Durch Übung kann der Tastsinn bedeutend gesteigert und verfeinert werden (Blinde, Schriftsetzer).

2. Über die Beschaffenheit flüssiger Stoffe unterrichtet uns der **Geschmackssinn**, der seinen Sitz an der Zunge und am weichen Gaumen hat. Für jede der vier Geschmacksempfindungen — süß, sauer, salzig und bitter — gibt es besondere Geschmackskörperchen. (Abb. 38.)

Gasförmige Stoffe werden durch den in der Schleimhaut der oberen Nasenhöhle verbreiteten **Geruchsinn** erkannt. Die Riechstoffe sind jedoch nur bei feuchter Nasenschleimhaut wirksam. (Abb. 39.)

Der untere Teil der Nasenhöhle gehört zum Atmen.

Auch Geruch und Geschmack können durch Übung bedeutend verfeinert werden (Apotheker, Obst- und Weinhändler).

3. Der Wahrnehmung von Lichteindrücken dienen die **Augen**, die ihre runde Gestalt (Augäpfel) (Abb. 40) der harten, weißen Lederhaut verdanken; diese geht vorn in die durchsichtige, stärker gewölbte Hornhaut über. (Abb. 41.)

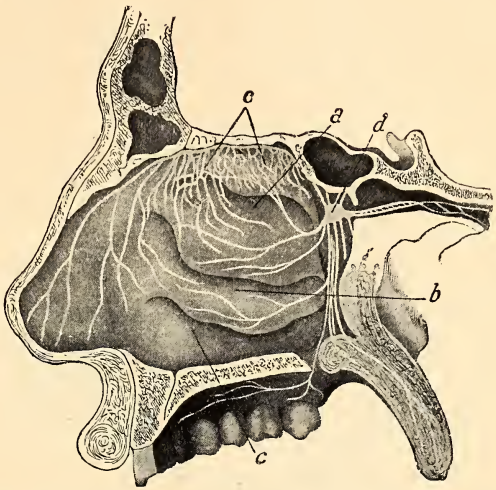


Abb. 39. Längsschnitt durch die Nasenhöhle mit den Verzweigungen des Geruchsnerven e.
a obere, b mittlere, c untere Nasenmuschel, d Nervenknoten.

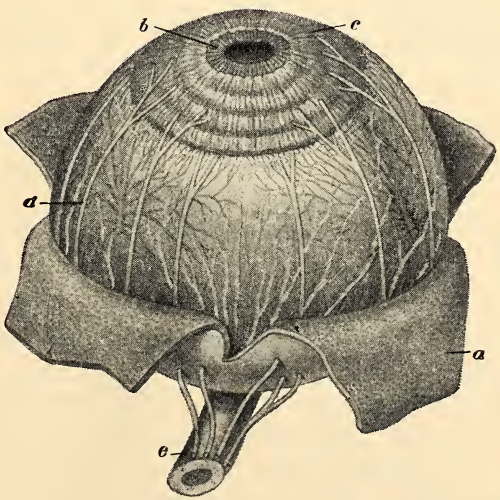


Abb. 40. Augapfel mit zurückgeschlagener Lederhaut a.
b Regenbogenhaut, c Strahlenkörper, d Nervenfasern, zum Strahlenkörper ziehend, e Sehnerv. (Vergrößerung.)

Hornhaut und vorderer Abschnitt der Lederhaut werden von der Bindehaut überzogen, einer Fortsetzung der Lidschleimhaut. (Abb. 41.)

Unter der Lederhaut liegt die Aderhaut, die reichlich Blutgefäße und Farbkörnchen enthält. Vom Rande der Hornhaut an zieht sich die Aderhaut in Form einer flachen Scheibe, der Regenbogenhaut mit dem Sehloche (der Pupille), quer durch die Höhlung des Auges, die sie in die vordere und hintere Augenkammer trennt. (Abb. 41.)

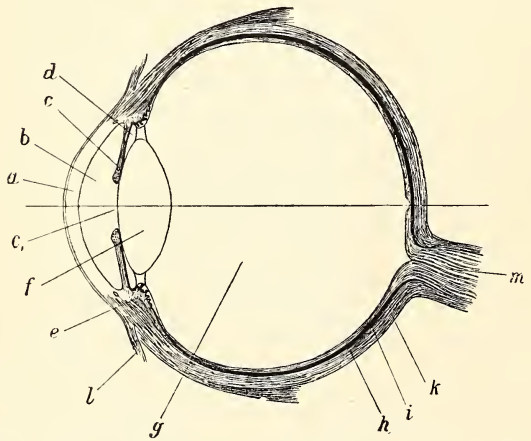


Abb. 41. Augapfel in waagrechtem Längsdurchschnitt. (Übersichtlich.)

a Hornhaut, b vordere Augenkammer, c Regenbogenhaut, c_1 Pupille, d hintere Augenkammer, e Strahlenkörper, f Linse, g Glaskörper, h Netzhaut, i Aderhaut, k Lederhaut, l Bindehaut, m Sehnerv; an dessen Ausbreitungsstelle der blinde Fleck, neben ihm in der Augenachse der gelbe Fleck. Zwischen f und e das Aufhängeband der Linse.

Die Augenkammern sind vom Kammerwasser erfüllt. Die Regenbogenhaut enthält ringförmig und fächerartig verlaufende unwillkürliche Muskeln, durch deren Tätigkeit die Pupille bei greller Beleuchtung verengert, bei Lichtmangel erweitert wird.

Die braune und schwarze Farbe der Regenbogenhaut rührt von eingelagerten Farbkörnchen her; fehlen diese, dann erscheint die Regenbogenhaut blau. Fehlen die Farbkörnchen auch in der Aderhaut, dann erscheinen die Augen rot (Albinos).

Der Teil der Aderhaut, der sich an die Regenbogenhaut anschließt, bildet strahlig verlaufende Falten — Strahlenkörper (Abb. 40) — und enthält Ring- und Fächermuskeln (Strahlen- oder Ziliarmuskel).

Nach innen zu legt sich an die Aderhaut der lichtempfindliche Teil des Auges, die Netzhaut (Abb. 42) mit den Sehkörperchen, den Stäbchen und Zapfen. Die Stäbchen enthalten einen Farbstoff, den Sehpurpur.

In der Höhlung des Augapfels liegen der gallertartige, durchsichtige Glaskörper und vorn an ihm die elastische Linse. (Abb. 41.) Vom Rande der die Linse einschließenden Linsenkapsel ziehen zahlreiche Fasern zum Strahlenkörper; sie bilden das Aufhängeband der Linse.

4. Von den Gegenständen, die Lichtstrahlen ins Auge senden, entstehen wie bei einfachen Linsen wirkliche, umgekehrte, verkleinerte Bilder (Abb. 43), deren Schärfe durch die Weite der Pupille beeinflußt wird. Bilden sich die Gegenstände genau auf der Netzhaut ab, dann werden sie deutlich gesehen.

Das genaueste Sehen erfolgt auf der hinteren Augenwand, genau gegenüber der Pupille im gelben Fleck. Hier stehen nur Zapfen. Gegen den vorderen Rand der Netzhaut werden die Zapfen immer spärlicher; an diesen Stellen wird weniger scharf gesehen, doch sind sie empfindlicher für Bewegungswahrnehmungen (wie jeder Gang durch eine belebte Straße zeigt). Die Eintrittsstelle des Sehnerven ist für Lichteindrücke unempfindlich: Blinder Fleck. (Abb. 41.)

Der Sehpurpur wird durch Belichtung gebleicht, aber in der Ruhe wiederhergestellt; bis dahin werden die Netzhautbilder festgehalten (Nachbilder; Kinematograph, Lebensrad, Blitz.)

Das Auge kann nicht gleichzeitig Gegenstände in ungleicher Entfernung scharf sehen. (Betrachte mit einem Auge gleichzeitig zwei genau hintereinander liegende Gegenstände! Siehst du beide gleichzeitig scharf? Vgl. hiezu Abb. 43!)

Jedoch kann sich das Auge auf verschiedene Entfernungen einstellen. Diese Einstellung (Akkommodation) erfolgt durch die Tätigkeit des Strahlenmuskels: bei Annäherung des Gegenstandes verengert sich der Strahlenkörper und lockert so das Aufhängeband der Linse. (Abb. 44.) Diese krümmt sich stärker und bringt so das hinter die Netzhaut verschobene Bild wieder nach vorne.

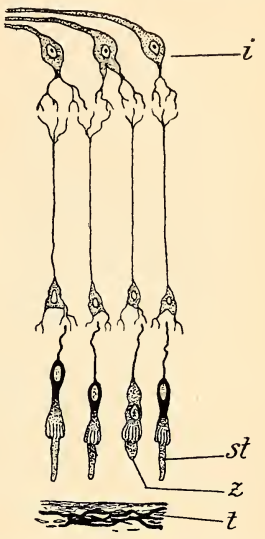


Abb. 42. Aufbau der Netzhaut. (Übersichtlich.)
i innere Körnerschichte, st Stäbchen, z Zapfen, t Aderhaut mit Pigment.

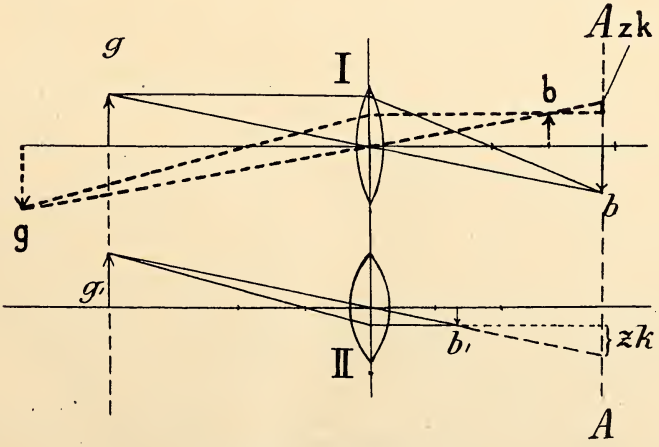


Abb. 43. Linsenwirkung.
I schwächer, II stärker brechende Linse, g Gegenstand, b Bild, AA Bildebene für b (gb = entfernterer Gegenstand und dessen Bild), zk Zerstreuungskreis, g' Gegenstand in gleicher Entfernung wie g bei stärkerer Linse, b' sein Bild.

Im Ruhezustande des Auges ist die Linse durch das gespannte Aufhängeband am stärksten abgeflacht: Einstellung auf den Fernpunkt. Bei stärkster Wölbung ist die Linse auf den Nahepunkt eingestellt. Die Lage des Nahepunktes — oder die kleinste Entfernung, in der ein Gegenstand noch deutlich gesehen werden kann, hängt vom Alter ab, weil die Linse mit zunehmendem Alter immer starrer wird.

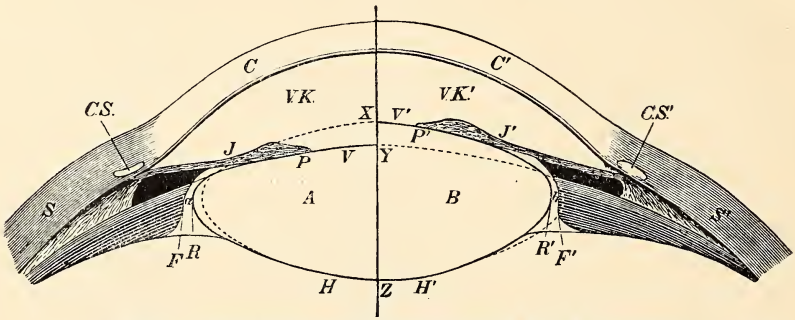


Abb. 44. Veränderung der Linse durch die Einstellung.

A linke Linsenhälfte bei Einstellung in die Ferne (Dicke YZ), B rechte Linsenhälfte bei Einstellung in die Nähe (Dicke XZ), C Hornhaut, S Lederhaut, VK vordere Augenkammer, J Regenbogenhaut, P Rand der Pupille, R Rand der Linse, F Rand des Strahlenkörpers; in a und b liegt das Aufhängeband der Linse, V Vorderfläche, H Hinterfläche der Linse, CS Schlemmscher Ringkanal, ein Blutspeicher. (Vergrößert.)

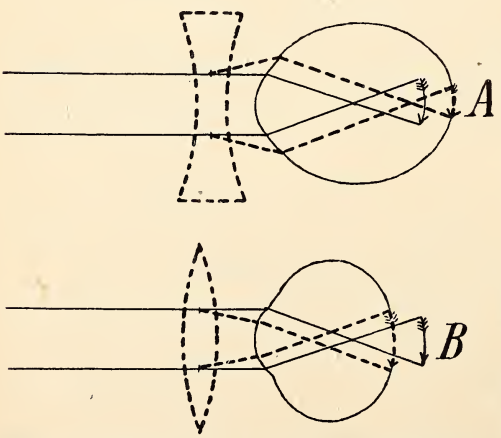


Abb. 45. Entstehung der Bilder im kurzsichtigen (A) und übersichtigen Auge (B). Gang der Lichtstrahlen nach Einschaltung von Brillen durch Striche bezeichnet.

Der Nahepunkt liegt im Alter:

von 2	Jahren	in etwa	3	cm	Entfernung	
„ 5	„	„	„ 4	„	„	
„ 10	„	„	„ 7	„	„	
„ 20	„	„	„ 10	„	„	
„ 40	„	„	„ 22	„	„	
„ 50	„	„	„ 40	„	„	
„ 70	„	„	„ 400	„	„	

5. Ein Auge, das seinen Fernpunkt in unendlicher Entfernung besitzt, ist gutsichtig; wenn mit zunehmendem Alter dann der Nahepunkt vom Auge abrückt, wird das Sehen für die Nähe (Lesen, Schreiben) beschwerlicher, es tritt die Altersichtigkeit ein.

Bei zu lang gebauten Augen fällt in der Ruhe das Bild jedes entfernten Gegenstandes vor die Netzhaut oder der Fernpunkt liegt zu nahe: Kurzsichtigkeit. Diese wird durch Zerstreuungsgläser gebessert. (Abb. 45.)

Die übersichtigen, fälschlich als „weitsichtig" bezeichneten Augen sind zu kurz; bei ihnen liegt der Nahepunkt in übertrieben weiter Entfernung. Hier helfen Sammelgläser. (Abb. 45.)

Beide Augen werden stets gleichzeitig und gleichsinnig bewegt, und zwar durch die Augenmuskeln. (Abb. 46.) Beim Sehen stellen sich die Augenachsen derart ein, daß sich ihre Verlängerungen in dem „aufs Korn" genommenen Punkt schneiden. (Abb. 47 A.) Die Bilder dieses Punktes fallen in beiden Augen auf den gelben Fleck und werden daher als ein einziges empfunden. Von den anderen Punkten (Abb. 47, P, 1) entstehen Doppelbilder.

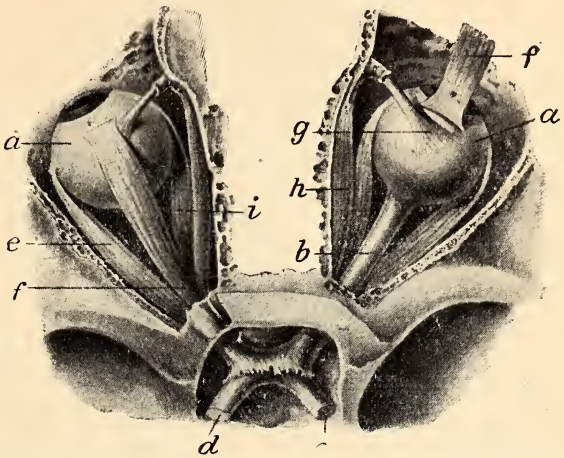


Abb. 46. Die Augenmuskeln (von oben). (Beim Lebenden liegen die Augäpfel gleich gerichtet!)

a Augapfel, b, c, d Sehnerv, f Augenheber (oberer gerader Augenmuskel), e Auswärtswender (äußerer gerader Augenmuskel), i Einwärtswender (innerer gerader Augenmuskel), hg oberer schiefer Augenmuskel mit Sehnenschleife (dreht das Auge nach abwärts und auswärts).

Doppelbilder entstehen stets in großer Zahl; durch Gewöhnung lernen wir jedoch, sie zu vernachlässigen.

6. Der **Schutz des Auges** ist den Augenbrauen, den Lidern mit den Wimpern und dem Tränenstrom übertragen. Die Lider schließen das Auge nach Bedarf; durch ihre Bewegungen verteilen sie die Tränen über das Auge und schwemmen damit kleine Verunreinigungen in den inneren Augenwinkel; von da gelangen die Tränen durch den Tränennasengang in die Nasenhöhle.

Der Aufbau und die Tätigkeit des Auges weisen den Weg, der bei gewissenhafter **Augenpflege** eingeschlagen werden muß.

Die Einstellung des Auges erfolgt durch Muskeltätigkeit, die um so größer ist, je näher der Gegenstand zum Auge gebracht wird. (Überzeuge dich durch den Versuch!) Durch diese Muskelarbeit wird das Auge zusammengedrückt, das noch bildsame Auge jugendlicher Menschen wird dabei verlängert und kann kurzsichtig werden. Ein übersichtiges Auge kann diese Muskelarbeit überhaupt nicht aufbringen.

Durch die mit der Einstellung verbundene Überanstrengung entwickeln sich besonders bei Übersichtigen starke Reiz- und Entzündungserscheinungen, Kopfschmerzen usw., sogar Schielen.

7. Die Gesundheitspflege des Auges muß gleich nach der Geburt des Kindes einsetzen.

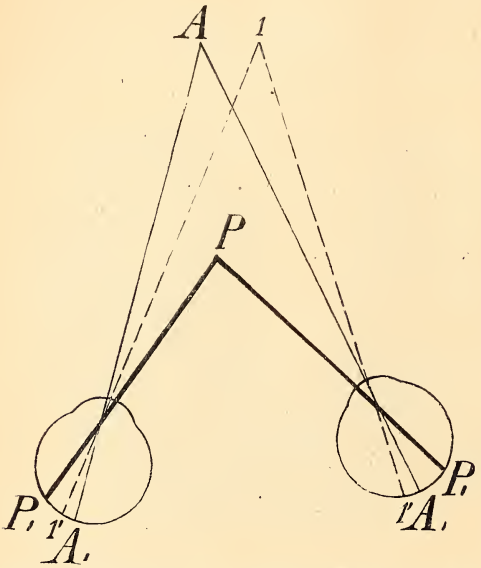


Abb. 47. Stellung der Augenachsen und Entstehung der Bilder beim Sehen mit beiden Augen.

A, 1, P Gegenstand, A_1, 1', P_1 Bildpunkte, 1 und 1' — gleichsinnig zu A (weil in gleicher Entfernung), P und P_1 — in entgegengesetztem Sinne zu A (weil in verschiedener Entfernung).

Reinhaltung der Augen, Schutz vor grellem Lichte und vor Staub sind zunächst das Wichtigste. Bei der Beschäftigung des kleinen Kindes sind alle feineren Arbeiten (Ausnähen, Ausstricken u. dgl.) gänzlich auszuschließen. Kurzsichtigkeit wird durch Mißbrauch des Auges erworben und zeigt häufig große Neigung zum Fortschreiten. Daher ist für die Jugendzeit Grundforderung: Möglichste Vermeidung jeder Nahearbeit! Bei allen Arbeiten muß ein Abstand von mindestens 35 bis 40 cm zwischen Auge und Gegenstand eingehalten werden, daher muß der Kopf gerade gehalten werden; feine Handarbeiten jeder Art sind durchaus zu vermeiden. Die Beleuchtung muß stets gut und gleichmäßig sein; in der Dämmerung, bei flackerndem Lichte oder auch bei zu greller Beleuchtung (Schneeblindheit!) darf man den Augen keinerlei Arbeit zumuten. Bei längeren Arbeiten schalte man von Zeit zu Zeit kurze Ruhepausen ein — Schließen der Augen durch 10 bis 20 Sekunden, Abwenden des Blickes, womöglich in die Ferne.

8. Die Schallwellen werden von den **Ohren** aufgenommen; sie gelangen zunächst in den äußeren Gehörgang (Abb. 48) und treffen in dessen Tiefe auf das gespannte, elastische Trommelfell. (Abb. 48.) Dieses überträgt seine Schwingungen mittels der in der Paukenhöhle gelegenen Gehörknöchelchen (Abb. 49; nenne sie!) durch das Vorhoffenster, das mit einem elastischen Häutchen verschlossen ist, auf das mit dem Labyrinthwasser erfüllte innere Ohr. Die Hörkörperchen liegen nur in der Schnecke; die in den Bogengängen enthaltenen Sinneskörperchen dienen der Erhaltung des Gleichgewichts und haben mit dem Hören nichts zu tun.

Die Paukenhöhle (das Mittelohr) steht durch die Ohrtrompete (Abb. 48) mit dem Nasenrachenraum und so mit der äußeren Luft in Verbindung. Daher hört man bei verstopfter Nase auch schlechter.

9. Die **Ohrenpflege** besteht darin, daß alle Schädigungen des Trommelfelles vermieden werden.

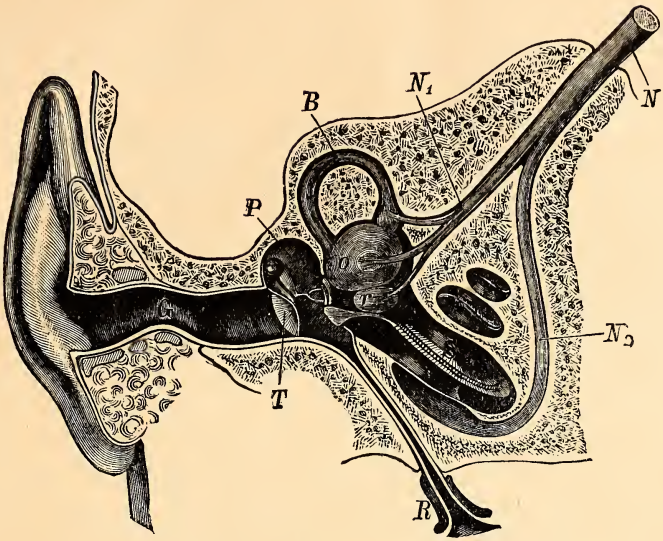


Abb. 48. Ohr im Durchschnitt. (Übersichtlich.)

G äußerer Gehörgang, T Trommelfell, P Paukenhöhle, o eiförmiges Säckchen, r rundes Säckchen, B ein Bogengang, S. Schnecke, R Ohrtrompete, N Hörnerv, N_1 dessen Vorhofsast, N_2 dessen Schneckenast.

Bei der Reinigung des Ohres dürfen keine harten Gegenstände (Haarnadeln, Ohrlöffel) verwendet werden. Wenn zu kaltes Wasser ins Ohr gelangt, kann es Erkältungserscheinungen bewirken oder Bildung von Ohrenschmalzpfropfen veranlassen; wenn man beim Schneuzen beide Nasenlöcher zuhält, können leicht Verunreinigungen in die Paukenhöhle gepreßt werden und eine Mittelohrentzündung verursachen. Ein plötzlicher heftiger Schall kann bei geschlossenem Munde zu einer Zerreißung des Trommelfelles führen, ebenso Schläge auf den Kopf oder ins Gesicht. Fremdkörper im äußeren Gehörgange darf nur der Arzt entfernen!

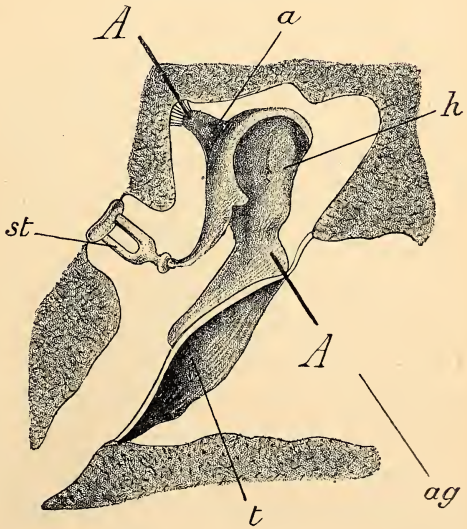


Abb. 49. Gehörknöchelchen.

A—A Drehachse der Gehörknöchelchen; st Steigbügel, a Amboß, h Hammer, t Trommelfell, ag äußerer Gehörgang. (Vergrößert.)

§ 8. Stoffwechsel: Verdauung und Ernährung.

1. Durch die Lebensäußerungen des Körpers werden seine Stoffe verbraucht und müssen wieder ersetzt werden, wenn das Leben erhalten bleiben soll. Beim heranwachsenden Menschen muß der Ersatz größer sein als der Verbrauch.

Die verbrauchten Stoffe werden durch die **Nahrung** zugeführt. Die Zusammensetzung der Nahrung richtet sich nach den Stoffen, aus denen der Körper aufgebaut ist:

Es sind dies im wesentlichen:

1. **Wasser** — zu etwa 63%, selbst in den Zähnen zu rund 10% vorhanden.
2. **Mineralbestandteile** — in Form verschiedener Salze; sie bleiben beim Verbrennen als Asche zurück; ihre Menge beträgt etwa 5%.
3. **Eiweiß** und **leimgebende Stoffe** — sie bilden etwa 9% des Körpers und bestehen aus

Kohlenstoff	(C)	zu rund	50 —55 %
Sauerstoff	(O)	„ „	22 —24 %
Wasserstoff	(H)	„ „	6·8— 7·3%
Stickstoff	(N)	„ „	1·5— 1·8%
Schwefel	(S)	„ „	0·4 – 5 %

und mitunter neben oder auch an Stelle des S:
aus Phosphor (P) bis zu 0·8%.

4. **Fette** — äußerst sauerstoffarme Verbindungen aus C, O und H —, z. B. das Stearin $(C_{17}H_{35} . COO)_3 . C_3H_5$.
5. **Kohlehydrate** — mehl- oder zuckerartige Verbindungen, ebenfalls aus C, O, H, — Wasserstoff und Sauerstoff jedoch im Verhältnisse des Wassers (H_2O) enthaltend (z. B. Stärke $C_6H_{10}O_5$, Traubenzucker $C_6H_{12}O_6$).

Aus den gleichen Stoffgruppen setzt sich auch der Pflanzenkörper zusammen; im Gegensatz zum menschlichen oder tierischen Körper sind jedoch die grünen Pflanzen imstande, vermöge ihres Blattgrüns unter Mitwirkung des Sonnenlichtes aus dem Kohlendioxyd (CO_2) der Luft und dem Wasser des Bodens Stärke zu bilden, diese in Zucker umzuwandeln, ferner aus ihr Fette und unter Zuziehung der salpetersauren Salze (Nitrate) des Bodens auch Eiweiß zu erzeugen.

Die Nahrung für Mensch und Tier muß alle oben angeführten Stoffgruppen enthalten.

2. Im weiteren muß die aufgenommene Nahrung für den Ersatz der verbrauchten Stoffe geeignet gemacht (Verdauung und Atmung), im ganzen Körper verteilt (Blutkreislauf) und die für den Körper unbrauchbar oder schädlich gewordenen Stoffe müssen wieder ausgeschieden werden (Lungen und Nieren).

Alle diese Vorgänge und die Veränderungen, die die Nahrungsmittel im Körper durchlaufen müssen, bezeichnet man zusammenfassend als **Stoffwechsel.**

Im großen und ganzen bestehen die chemischen Vorgänge des Stoffwechsels in einer durch den eingeatmeten Sauerstoff bewirkten „Verbren-

nung" der hochzusammengesetzten Nahrungsmittel, wobei einfach gebaute Stoffe, wie Wasser, Kohlendioxyd, Ammoniak (NH_3), entstehen.

Die bei dieser Verbrennung sich bildende Körperwärme, die beim Gesunden im Mittel 37·5° C in der Achselhöhle beträgt, ist die Quelle aller lebendigen Kräfte, deren der Körper zu seinen Arbeitsleistungen bedarf.

3. Die Nahrungsmittel können nur in aufgelöstem, flüssigem Zustande zu jedem Teilchen des Körpers gelangen. Die Verflüssigung der Nahrungsmittel und ihre Auffaugung nennt man **Verdauung.**

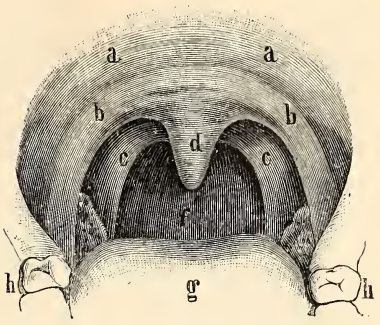


Abb. 50. Hinterer Teil der Mundhöhle mit dem Eingang in die Rachenhöhle.
a harter Gaumen, b vorderer, c hinterer Gaumenbogen, dazwischen unten die „Mandeln", d Zäpfchen, f Rachenhöhle, g Zunge, h letzter unterer Backenzahn.

Das Verdauungsrohr beginnt mit der **Mundhöhle** (Abb. 50), deren Dach, der Gaumen, sie von der Nasenhöhle scheidet. (Abb. 13 und 39.)

In der Mundhöhle werden die Nahrungsmittel zerkleinert, zerquetscht und der Einwirkung des Speichels ausgesetzt; dieser wird von den Speicheldrüsen (Abb. 51) abgesondert und ist eine dünne, fadenziehende, laugenhafte (alkalische) Flüssigkeit, die neben Schleim das Enzym der Speicheldiastase (Ptyalin) enthält.

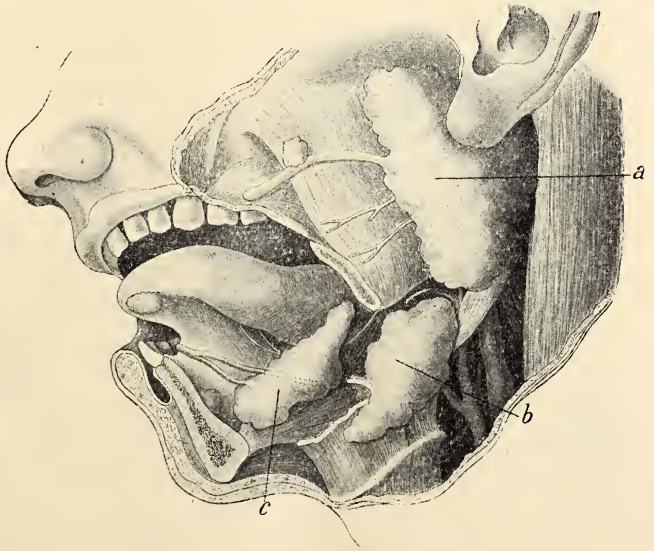


Abb. 51. Speicheldrüsen.
a Ohrspeicheldrüse (ihre Entzündung als Mumps bekannt), b Unterkiefer-, c Unterzungenspeicheldrüse.

Enzyme sind Stoffe, die durch ihre Gegenwart schon in geringer Menge chemische Veränderungen an großen Mengen der von ihnen beeinflußten Stoffe hervorrufen, wobei sie selbst unverändert bleiben.

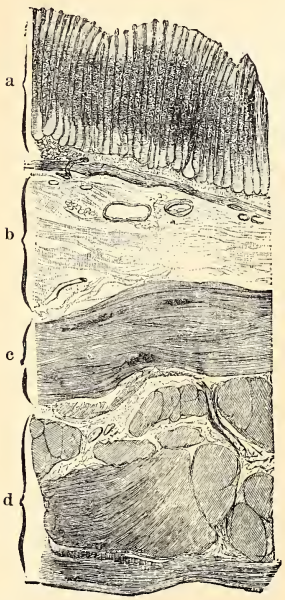


Abb. 52. Schnitt durch die Magenwand.

a Drüsenschichte mit den schlauchförmigen Magendrüsen, b Bindegewebsfasern, c Ringmuskelschichte, d Längsmuskelschichte. (15fach vergrößert.)

Die Speicheldiastase verwandelt die unlösliche Stärke in löslichen Zucker (süßer Nachgeschmack beim Kauen von Brot, Kartoffeln u. dgl.). Der Speichel löst auch die in Wasser löslichen Bestandteile der Nahrung.

Gründliches Kauen befördert die Speichelabsonderung. (Wie erfolgen die Kaubewegungen?)

Die vom Speichel durchtränkten und schlüpfrig gemachten Bissen werden durch die Zunge gegen das Gaumensegel gepreßt und gelangen unter ihm — durch die Schlundenge (Abb. 53) — in den Schlundkopf (Rachenhöhle, Abb. 53) und von da durch unwillkürliche Muskelzusammenziehung in die Speiseröhre und in den Magen.

4. Schlundkopf, Speiseröhre, Magen und der übrige Darm bilden ein Rohr, in dessen Wand Ring- und Längsmuskeln eingelagert sind. (Abb. 52.) Durch Zusammenziehen der Ringmuskeln oberhalb des Bissens wird das Rohr verengt und der Bissen nach abwärts gedrängt in das durch Zusammenziehung der Längsmuskeln erweiterte Rohrstück (peristaltische Darmbewegung).

Im Schlundkopfe kreuzen sich (Abb. 53) Nahrungs- und Luftwege, indem er nach oben mit der Nasenhöhle, unterhalb der Zungenwurzel mit Kehlkopf und Lungen und rückwärts mit der Speiseröhre in Verbindung steht. Aus dem oberen Teile des Schlundkopfes führt die Ohrtrompete in das Mittelohr. (Abb. 48.)

Die Speiseröhre liegt als schlaffes Rohr vor der Wirbelsäule und hinter der Luftröhre, durchsetzt das Zwerchfell und mündet dann in den Magen. (Farbentafel und Abb. 54.)

Die **Magenschleimhaut** (Abbildung 52) besitzt zahlreiche schlauchförmige Drüsen, die Salzsäure und ein Enzym, das Pepsin, liefern. Pepsin, Salzsäure und Schleim bilden den Magensaft.

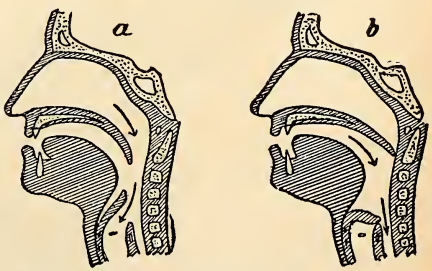
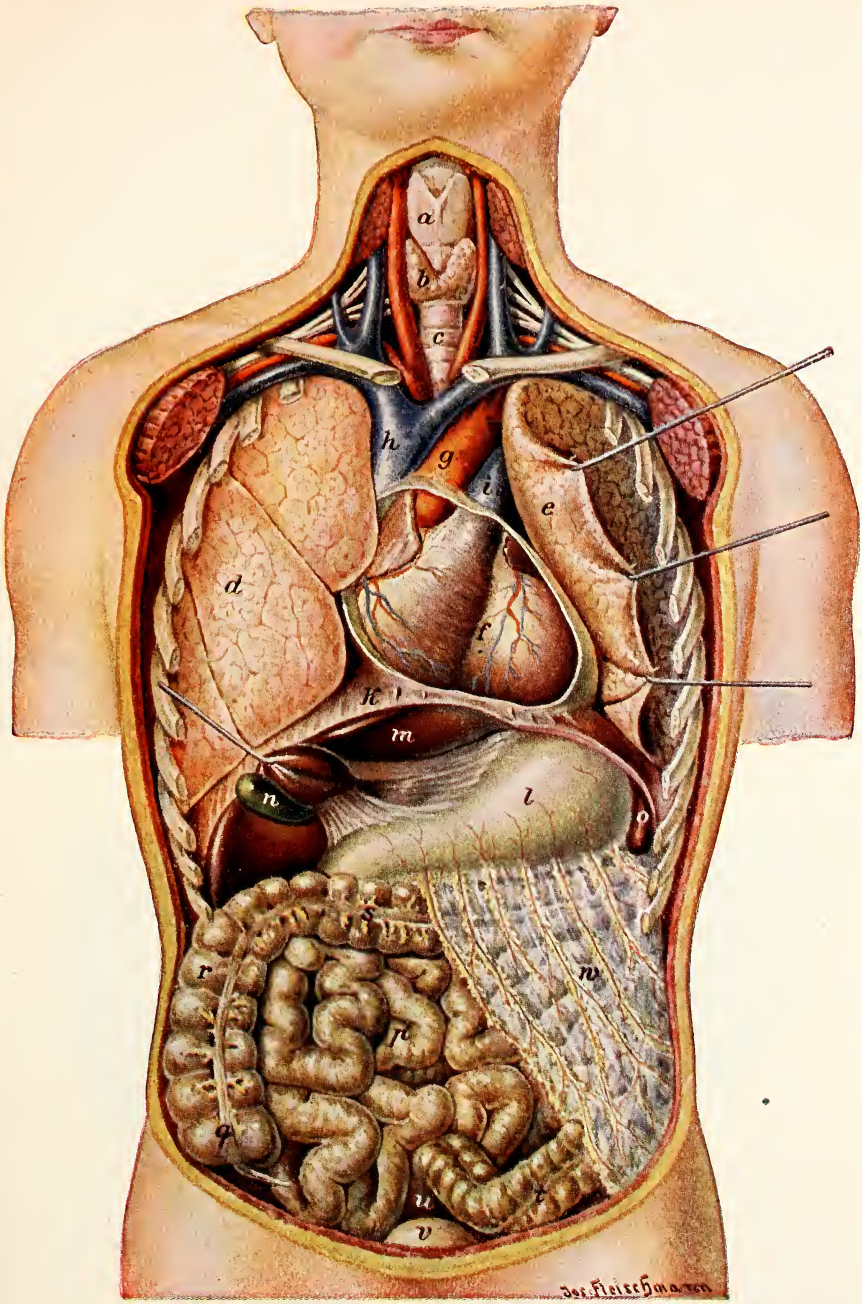


Abb. 53. Schlundkopf im Längsschnitt.

a bei ruhigem Atmen (die Pfeile geben den Weg der Atemluft an), b beim Schlingen (Gaumensegel gehoben, Kehlkopf durch Kehldeckel geschlossen; die Pfeile geben den Weg des Bissens an).



a = Kehlkopf; b = Schilddrüse; c = Luftröhre; d = Lunge; e = Lunge gehoben; f = Herz; g = Aorta; h = obere Hohlvene; i = Lungenarterien; k = Zwerchfell; l = Magen; m = Leber; n = Gallenblase; o = Milz; p = Dünndarm; q = Blinddarm mit Wurmfortsatz; rs = Grimmdarm; t = absteigender Dickdarm; u = S-förmige Krümmung; v = Harnblase; w = Bauchfell(-netz).

Das Pepsin bringt bei Gegenwart von Salzsäure und Körperwärme geronnene Eiweißkörper und die leimgebenden Gebilde (Knorpel, Sehnen) in eine lösliche Form. Nicht geronnene Eiweißkörper (z. B. rohes Fleisch) quellen im Magensafte nur stark auf. In Wasser unlösliche Mineralstoffe werden durch die Salzsäure gelöst. Auf Fette und Kohlehydrate wirkt der Magensaft nicht.

5. Die Speisen verweilen etwa 3 bis 7 Stunden im Magen; kleinere Mengen leicht verdaulicher Speisen, gut gekaut und in Ruhe genossen, bewältigt der Magen in kürzerer Zeit; hastiges Essen, seelische Erregung verzögern die Arbeit des Magens, ebenso ungenügend zerkaute Speisebrocken.

Der durch die Magenverdauung entstandene Speisebrei wird ruckweise in kleinen Mengen

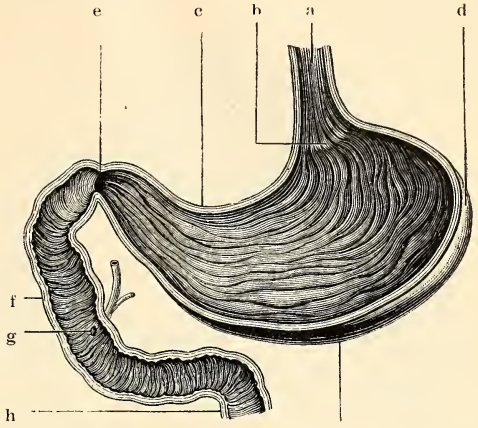


Abb. 54. Magen und Zwölffingerdarm im Längsdurchschnitte.

a Ende der Speiseröhre, b Magenmund, c kleine, d große Krümmung, e Pförtner, f Zwölffingerdarm, g Mündung des Gallenganges und Bauchspeicheldrüsenganges, h Leerdarm.

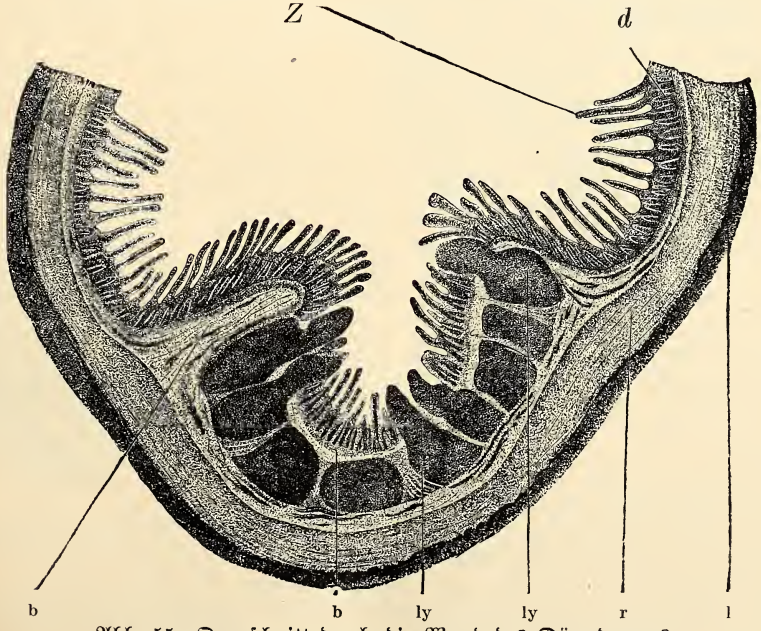


Abb. 55. Querschnitt durch die Wand des Dünndarmes.

l Längs-, r Ringmuskelschichte, b Längsfalte der Schleimhaut, Z Darmzotten, d Darmdrüsen, ly Lymphknoten. (10fach vergrößert.)

durch den Schließmuskel des Magens — den Pförtner (Abb. 54) — hindurch in den ersten Abschnitt des **Dünndarmes** — den Zwölffingerdarm — entleert.

Die Schleimhautoberfläche des 5·5 bis 6·5 m langen Dünndarmes wird durch Querfalten (Abb. 55) und Darmzotten (Abb. 55 u. 57) außerordentlich vergrößert.

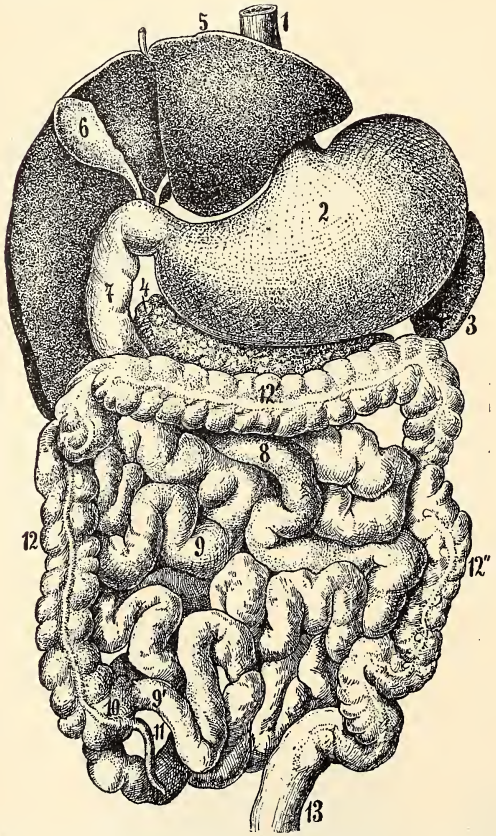


Abb. 56. Verdauungsrohr. (Die Leber ist hinaufgeschlagen.)

1 Speiseröhre, 2 Magen, 3 Milz, 4 Bauchspeicheldrüse, 5 Leber, 6 Gallenblase, 7 Zwölffingerdarm, 8, 9 die folgenden Dünndarmabschnitte, 9′ Mündung des Dünndarmes in den Dickdarm, 10 Blinddarm, 11 Wurmfortsatz, 10 bis 13 Dickdarm, 13 Mastdarm.

In den Zwölffingerdarm münden gemeinsam (Abb. 54) die Ausführungsgänge der Leber und der Bauchspeicheldrüse. (Abbildung 56, Farbentafel.)

Der Saft der **Bauchspeicheldrüse** enthält drei Enzyme. Das Trypsin, das die Eiweißkörper zerlegt, das Pankreatin, das die Stärke verzuckert, und das Steapsin, das die Fette in Glyzerin und freie Fettsäuren spaltet. Der Bauchspeichel entfaltet seine Wirkung nur in alkalischer Flüssigkeit, dem Darmsafte.

6. Die **Leber,** die größte Drüse des Körpers, sondert die Galle ab, die sich in der Gallenblase (Abb. 56 und Tafel) ansammelt, von wo sie nach Bedarf entleert wird. Die Galle befördert die Fettverdauung, regt die Darmtätigkeit an und schränkt die faulige Zersetzung des Darminhaltes ein.

Behinderter Abfluß der Galle (z. B. durch Schnüren, vgl. Abb. 35) veranlaßt die Entstehung des äußerst schmerzhaften Gallensteinleidens.

Auch die Milz (Abb. 56) erzeugt Stoffe, die die verdauende Wirkung des Bauchspeichels günstig beeinflussen.

Der vom Dünndarm gelieferte Darmsaft führt ebenfalls ein Enzym, das Invertin, das auf die Kohlehydrate wirkt.

Im Dünndarm verweilt der nun vollständig verdünnte Speisesaft etwa drei Stunden. Die verdauten Bestandteile der Nahrung werden durch die Darmzotten aufgesaugt und gelangen in die Blutbahn. (Abb. 57.)

7. Alles, was der Aufsaugung im Darme entgeht, gelangt als Kot in den etwa 1·3 bis 1·6 m langen **Dickdarm.** (Abb. 56 und Tafel.) Durch die seitliche Einmündung des Dünndarmes in den Dickdarm (Abb. 58) bildet sich der Blinddarm mit seinem Anhängsel, dem Wurmfortsatze.

Im Dickdarme verweilt der Kot etwa 12 Stunden unter allmählicher Eindickung. Den Abschluß des Dickdarmes bildet ein Ringmuskel, der After.

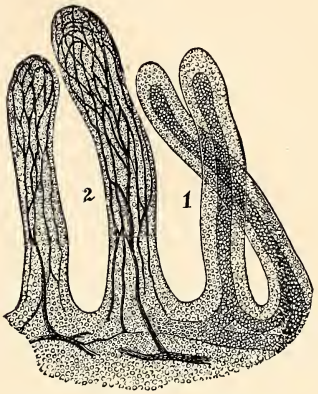


Abb. 57. Dünndarmzotten.
1 mit ihren Lymphgefäßen und 2 ihrem Haargefäßnetze. (Stark vergrößert.)

8. Eine **zweckmäßige Ernährung** fordert, daß die Nahrung alle Stoffe enthalte, deren der Erwachsene zur Erhaltung seiner Leistungsfähigkeit, das Kind zu seiner Entwicklung, der Kranke zu seiner Wiederherstellung bedarf. Keiner der angeführten Nahrungsstoffe ist jedoch für sich allein imstande, den Körper zu ernähren.

Ein Ersatz oder Ansatz des Körpereiweißes (in Muskeln, Gehirn, Leber, Blut u. a.) kann nur durch eiweißreiche Nahrungsmittel erzielt werden: Fleisch, Innereien, Milch, Eier, Käse, Hülsenfrüchte, Nüsse, Mandeln, Kakao usw., wobei pflanzliches und tierisches Eiweiß in ihrer Wirkung auf den Körper gleichwertig sind.

Die Fette sind Wärmebildner; sie erzeugen aber auch Vorratsstoffe für den Körper (Fettansatz). Fett kann im Körper auch aus Kohlehydraten gebildet werden.

(Nenne tierische und pflanzliche Fette!)

Die Kohlehydrate bilden ebenfalls Wärme und sparen Eiweiß und Fett des Körpers. Bei übermäßiger Zufuhr führen sie zu Fettleibigkeit. Sie stammen fast ausschließlich aus dem Pflanzenreiche (Mehl, Zucker u. a.); nur der in der Milch vorhandene Milchzucker ist tierischen Ursprungs.

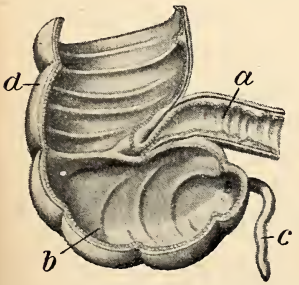


Abb. 58. Mündung des Dünndarmes in den Dickdarm.
a Dünndarm mit der Mündungsklappe, b Blinddarm, c Wurmfortsatz, d Dickdarm mit den halbmondförmigen Querfalten.

Die Leimstoffe (Gelatine), aus Knorpeln, Sehnen, Knochen gewonnen, sind nur Eiweißsparer, können aber nicht Eiweiß ersetzen.

Das Kochsalz ist ein wesentlicher Bestandteil des Blutes, dient zur Bildung der Magensäure und erleichtert die Aufsaugung der Nährlösungen im Darme. In den tierischen Nahrungsmitteln ist es in ausreichender Menge vorhanden, in den pflanzlichen Nahrungsmitteln wird es durch Kaliumsalze ersetzt. Kalium verdrängt aber das Natrium aus seinen Verbindungen, macht also den Körper kochsalzärmer. Daher muß den pflanzlichen Nahrungsmitteln Kochsalz beigegeben werden (Bedürfnis der Pflanzenfresser nach Kochsalz, Salzlecken für das Wild).

Übermäßiger Salzgenuß kann, besonders beim Kinde, schwere Schädigungen der Nieren und der Knochenbildung nach sich ziehen.

Phosphorsalze, besonders mit Kalium, Kalzium und Magnesium, sind notwendig für den Aufbau der Knochen, der Muskeln, des Gehirnes und der Nerven. Sie finden sich in der Milch, im Käse, im Eidotter, in vielen Pflanzensamen (Hülsenfrüchte, Getreide).

Reich an Salzen verschiedener Art ist auch die Fleischbrühe.

Fleischbrühe und die Genußmittel, wie Kaffee, Tee, Gewürze, auch verschiedene Wohlgerüche, wirken anregend auf Geschmack und Geruch, erregen die Eßlust und befördern die Verdauung, sie machen aber auch die Speisen genießbar.

Der Alkohol verzögert und stört schon in geringer Beimengung zu den Verdauungssäften erheblich deren Wirksamkeit.

Einer der wichtigsten Bestandteile unserer Nahrung ist das Wasser, das ja zwei Dritteile des Körpers bildet und durch die Tätigkeit der Lungen, der Haut, der Nieren, des Darmes und der Drüsen in großer Menge — bis zu rund 3000 g täglich — abgegeben wird.

Der größte Teil des verbrauchten Wassers wird durch die Nahrungsmittel, die ja viel Wasser enthalten, gedeckt. Der Rest muß durch Getränke — am besten Trinkwasser — ersetzt werden. Länger andauernder Wassermangel führt zu einer Eindickung des Blutes, andauernde Zufuhr zu großer Flüssigkeitsmengen veranlaßt Magenerweiterung.

9. Die tägliche Nahrung muß die für den Bestand des Körpers notwendige, jedoch nicht zu reichliche Eiweißmenge enthalten, daneben noch die erforderliche Menge von Kraftspendern: Fett und Kohlehydrate.

Die **geeignetste Ernährungsweise** ist die mit gemischter Kost, wobei aber an keinem Tag öfters als bei einer Mahlzeit Fleisch gereicht wird. Die Einschaltung fleischfreier Tage ist sehr zu empfehlen.

Für die **Ernährung des Kindes** kommen als Eiweißspender in erster Linie Milch, Obst, Eier, Käse, Hülsenfrüchte, Mehlspeisen in Betracht; Fleisch sollen Kinder überhaupt nicht genießen.

Bei der **Ernährung des Kranken** muß auf die Verdaulichkeit der Nahrung gebührend Rücksicht genommen werden.

Es verlassen den Magen

in 1 bis 2 Stunden: 200 g Tee, Kaffee, Kakao ohne Zucker,
200 g Fleischbrühe ohne Zutat,
100—200 g gekochte Milch,
100 g weiche Eier (etwa 2 Eier);

in 2 bis 3 Stunden: 200 g Kaffee, Kakao mit Milch,
100 g Eier: roh oder hart oder Omelette,
250 g gekochtes Kalbshirn,
250 g gekochtes Kalbsbries,
200 g gekochter Karpfen,
200 g gekochter Stockfisch,
150 g Karfiol, Salzkartoffel, Kartoffelbrei,
150 g Kirschen, roh und als Kompott,
70 g Weißbrot;

in 3 bis 4 Stunden: 230 g gekochtes junges Huhn,
195 g gebratene Taube,
250 g gekochtes Rindfleisch,
200 g Fische in Essig, Räucherheringe,
160 g Schinken,
100 g Kalbsbraten, Beefsteak,
150 g Reis, Spinat, Äpfel,
150 g Schwarzbrot, Schrotbrot;
in 4 bis 5 Stunden: 250 g Rindsbraten, Gänsebraten,
200 g weichgekochte Hülsenfrüchte,
150 g Schnittbohnen.

10. Die **Bekömmlichkeit der Nahrung** wird durch Abwechslung in der Kost bedeutend gehoben. Von größter Wichtigkeit ist geeignete Zubereitung. Viele Nahrungsmittel werden erst durch genügend lang andauernde Einwirkung der Hitze in verdauliche Form gebracht; so verwandelt sich die Stärke in den leichter verdaulichen Kleister (Kochen und Backen von Mehlspeisen, Brotbereitung); die Eiweißstoffe des Fleisches werden leichter löslich gemacht (aufgeschlossen); durch das Kochen werden auch die Pflanzenhäute zerrissen und die Fleischfasern aus ihrer festen Verbindung aufgelockert.

Das Kochen tötet aber auch in den Nahrungsmitteln vorkommende Schmarotzer (Finnen, Trichinen im Fleische, Krankheitskeime in der Milch oder an Obst); daher ist **ganz besonders** vor dem Genusse rohen Fleisches und roher Milch unbekannter Herkunft zu warnen.

In hervorragender Weise fördert frisches Obst — natürlich gut gewaschen und gereinigt — die Bekömmlichkeit der Nahrung, weil es in den reichlichen Pflanzensäuren und -salzen sehr zuträgliche Gewürzstoffe besitzt.

Die Beachtung des Wärmezustandes der Speisen und Getränke darf nicht verabsäumt werden. Über 50° C erhitzte und unter 9—10° C abgekühlte Speisen verursachen häufig Magengeschwüre oder Magenkatarrhe.

11. Der **Bedarf** an Nahrung für den Tag wird zweckmäßig auf mehrere Mahlzeiten verteilt, die durch mindestens 3- bis 6stündige Pausen voneinander getrennt sein sollen. Niemals soll man mit dem Gefühle voller Sättigung vom Tisch aufstehen. Man gewöhne sich, nur bei geistiger und körperlicher Ruhe zu essen; Aufregungen, Übermüdung können Erbrechen verursachen. Man esse langsam und kaue gründlich.

Von größter Bedeutung für die Gesundheit ist die tägliche, regelmäßige Entleerung des Darmes.

12. Der **Genuß ungeeigneter Speisen** kann die schwersten Gesundheitsstörungen, selbst den Tod nach sich ziehen!

Alle Nahrungsmittel, die Eiweißkörper enthalten, wie Fleisch, Würste, Fische, auch in Form der Konserven, bilden einen guten Nährboden für die Tätigkeit verschiedener Fäulniskeime, die durch ihren Stoffwechsel die verschiedenen Fleisch- und Leichengifte erzeugen (Wurst- und Fleischvergiftung).

Mißfärbungen des Fleisches, widerlicher Geruch, bei Konservenbüchsen ein aufgetriebener Boden sind Anzeichen einer solchen fauligen Zersetzung.

Sehr oft kommen Vergiftungen durch den Genuß giftiger Pflanzen zustande, hauptsächlich durch Pilze; häufig werden giftige Schierlingsarten mit Petersilie oder Sellerie verwechselt, die Früchte der Tollkirsche, des bittersüßen Nachtschattens, der Einbeere, des Seidelbastes u. v. a. als Waldbeeren gegessen; durch den Mutterkornpilz verunreinigtes Mehl erzeugt die Kribbelkrankheit, bei der unter dem Gefühle des „Kribbelns" die Finger und Zehen absterben.

Den weitaus häufigsten Anlaß zu Gesundheitsschädigungen schwerster Art gibt jedoch der **Alkoholmißbrauch!** Unter anderem führt er zu Entartung des Herzens, zu Leber- und Nierenschrumpfung, Gehirn- und Rückenmarksleiden; er setzt die Widerstandskraft des Körpers gegen Seuchen herab; er untergräbt die Sittlichkeit und das Pflichtgefühl und schädigt in besonders hohem Maße die Nachkommenschaft, denn die Kinder der Trinker sind immer geistig und körperlich minderwertig!

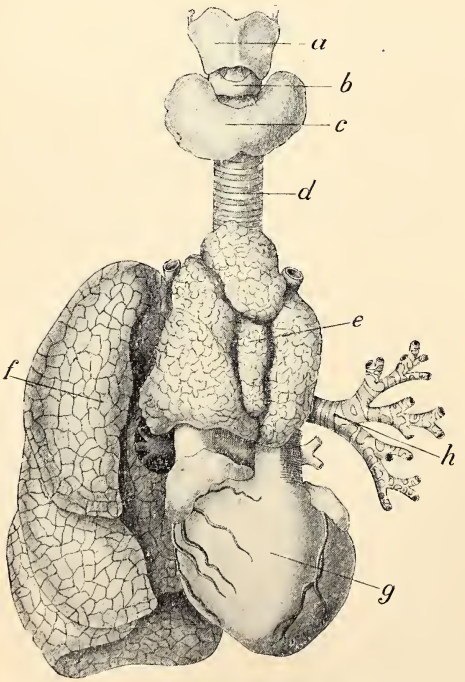


Abb. 59. Brusteingeweide (eines Kindes).
a Schildknorpel, b Ringknorpel, c Schilddrüse, d Luftröhre, e Bries, f rechter Lungenflügel (mit 3 Lappen), g Herz, h Bronchus mit Bronchialbaum. (Verkleinerung.)

§ 9. Atmung.

1. Den für den Stoffwechsel erforderlichen Sauerstoff entnimmt der Körper vermittels der **Lungen** unmittelbar der Luft.

Die Lungen (Tafel, Abbildung 59) zeigen sich als zwei weiche, schwammige Massen, die sich innig der Brustwand anschmiegen; sie werden durch den Mittelfellraum (Abb. 60) getrennt (Abb. 59 und 60), der das Herz, die großen Gefäße und — bei kleinen Kindern — auch das Bries enthält. An ihrer Oberfläche werden sie vom Brustfell überzogen, das sich an dem die Brustwand auskleidenden Rippenfelle glatt verschieben läßt. (Abb. 60.)

Das Gewebe der Lungen bilden die Lungenbläschen (Abb. 61), die blinden Endigungen des stark verzweigten Bronchialbaumes. (Abb. 62.) Die Bronchien beider Lungenflügel vereinigen sich zur Luftröhre. (Abb. 59, 60, 62.)

Die Lichte der Luftröhre sowie der größeren Bronchien wird durch knorpelige Halbringe klaffend erhalten.

2. Die **Atmung** vollzieht sich in regelmäßigen Erweiterungen (Einatmung) und Verengungen (Ausatmung) des Brustkorbes; in der Minute erfolgen beim Erwachsenen 12 bis 18 Atemzüge.

Die Einatmung geschieht durch Hebung der Rippen, wobei deren Spannung erhöht wird, und durch gleichzeitige Abflachung (Zusammenziehung) des Zwerchfelles. (Abb. 60.) Dabei bleibt die Lungenoberfläche der Brustwand innig angeschlossen. In den nun luftverdünnten Raum strömt die äußere Luft ein.

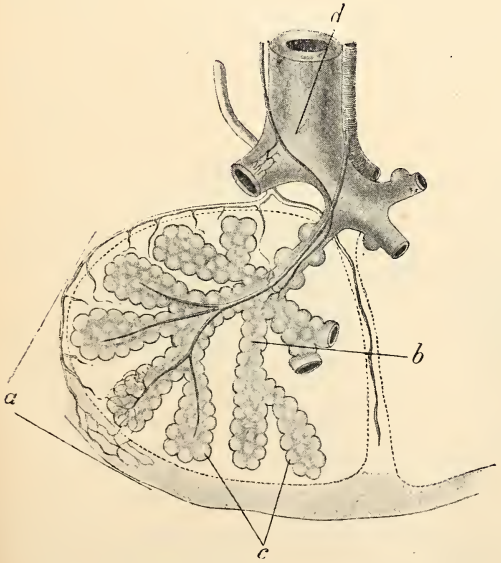


Abb. 61. Bau der Lunge. (Übersichtlich).

a Lungenläppchen, b Endausläufer der Bronchien, c Lungenbläschen, d Hauptbronchus mit seinen Verzweigungen.

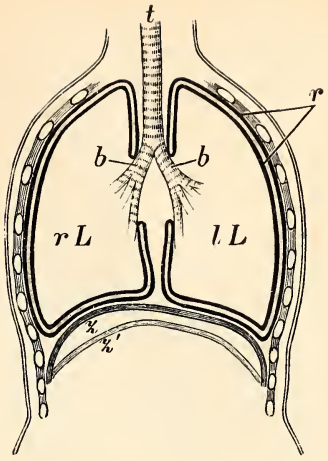


Abb. 60. Querer Längsschnitt durch die Lungen. (Übersichtlich.)

t Luftröhre, b Bronchien, rL, lL rechte und linke Lunge, dazwischen der Mittelfellraum, r Rippenfell, dessen inneres Blatt das Brustfell, z Zwerchfell bei Ausatmung, z' Zwerchfell bei Einatmung.

Bei der Ausatmung werden Brustkorb und Lungen durch die Schwere des Brustkorbes, die Federkraft der Rippen, Rippenknorpel und Lungen verengert, wobei das erschlaffte Zwerchfell nach oben rückt. (Abb. 60.)

Der Fassungsraum der Lungen beträgt etwas über 3 l, doch werden bei einem Atemzug in der Ruhe nur etwa $^1/_7$ bis $^1/_6$ der Lungenkraft erneuert.

Die ausgeatmete Luft enthält auf 100 Raumteile $4^1/_2$ Raumteile Kohlendioxyd und 16 Raumteile Sauerstoff; sie ist mit Wasserdampf gesättigt; ihre Wärme beträgt im Mittel 36·3° C.

Die eingeatmete Luft enthält auf 100 Raumteile rund 20 Raumteile Sauerstoff und höchstens 0·04 Raumteile Kohlendioxyd.

Die wesentliche Verbindung der Lungengewebe mit der äußeren Luft geht durch die Nase (nicht durch den Mund!), wo die einströmende Luft vorgewärmt und von Staub u. dgl. gereinigt wird. (Abb. 52.)

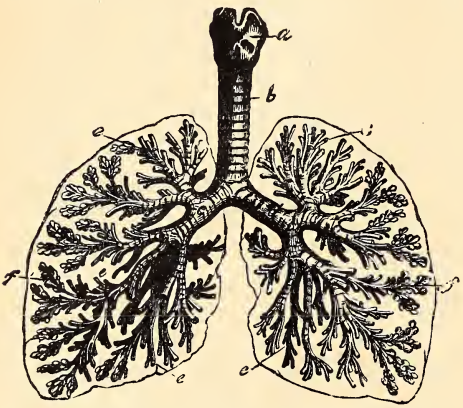


Abb. 62. Verzweigungen der Luftröhre (Bronchialbaum; übersichtlich).
a Kehlkopf, b Luftröhre, c, d Bronchus, e dessen Ausläufer, f Lungenbläschen.

3. Am Anfange der Luftröhre befindet sich der **Kehlkopf** (Abb. 59, 62, Tafel), dessen Öffnung bei jeder Schlingbewegung durch den Kehldeckel (Abb. 53) verschlossen wird.

Der Kehlkopf enthält die elastischen Stimmbänder, die je nach ihrer Spannung den Eingang in die Luftröhre, die Stimmritze, verengern oder erweitern (Abb. 63); sie werden durch den vorbeistreichenden Luftstrom in Schwingungen versetzt und dadurch entstehen die Laute, deren Tonhöhe von der Spannung, Schwingungsart und Länge der Stimmbänder abhängt (Bruststimme, Kopf- oder Fistelstimme bei Schwingungsknoten, Männer- und Frauenstimme). Durch Mitwirkung des Gaumens, der Nasenhöhle (Resonanz), der Zunge, Zähne und Lippen werden die Laute zur Sprache.

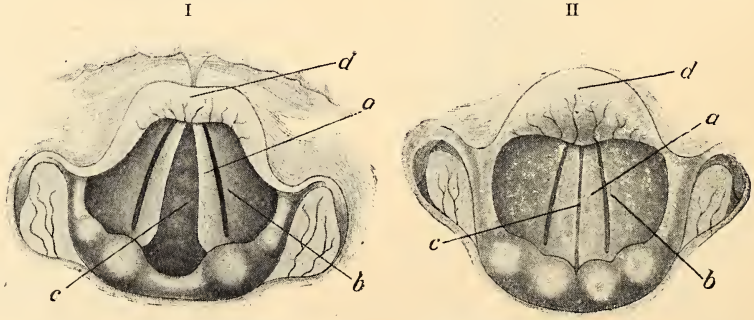


Abb. 63. Kehlkopfinneres im Kehlkopfspiegel.
I bei ruhigem Atmen, II beim Anlauten, a wahre, b falsche Stimmbänder, c Stimmritze, d Kehldeckel.

4. Die Maßnahmen für die **Gesundhaltung der Atmungswege** erfordern besonderes Augenmerk.

In erster Linie muß man sich gewöhnen, stets bei geschlossenem Munde durch die Nase zu atmen. (Warum? Sieh oben!)

Einschnürende Kleidungsstücke, jede vornübergebeugte Haltung beim Sitzen, Schreiben (Abb. 64) u. dgl. beeinträchtigen die volle Bewegungsfreiheit des Brustkorbes, der Flanken und des Bauches. Zu längerem Stillsitzen gezwungen, strecke man sich von Zeit zu Zeit im Sessel und hole ein paarmal voll Atem.

Oberflächliches Atmen reicht zur Erneuerung der Lungenluft nicht aus; man pflege daher, besonders in freier Luft, in ausgiebigem Maße die Vollatmung (mit Brust und Bauch).

5. Die gegenwärtigen Lebensverhältnisse zwingen die meisten Menschen, besonders aber die Kinder, den größten Teil des Tages in geschlossenen Räumen zuzubringen. In diesen wird durch Staubbildung, Heizung, Beleuchtung, durch die Lebenstätigkeit der Bewohner, durch den Wirtschaftsbetrieb des Haushaltes oder Gewerbes usw. die Luft fortwährend in ihrer Zusammensetzung verändert.

Durch die Atmung allein scheidet der Erwachsene in der Stunde etwa 22 l CO_2 aus. Luft, in der mehr als 0·1% CO_2 vorhanden ist, muß schon als verdorben betrachtet werden.

Abb. 64.
Richtige Schreibhaltung.

Durch Heizung und Beleuchtung bilden sich wieder CO_2 und H_2O, Schwefelsäure, schwefelige Säure und das besonders giftige Kohlenmonoxyd (CO); auch die Ausdünstungen der Menschen verschlechtern die Luft.

Eine derart verdorbene Luft wirkt nicht nur durch den üblen Geruch unangenehm, sie erzeugt auch Kopfschmerz, Mattigkeit und setzt die Widerstandskraft der Atmungswege gegen Erkrankungen herab.

Zu einer Erneuerung der verdorbenen Luft in geschlossenen Räumen reicht der natürliche Luftwechsel durch die durchlässigen Wände, durch Ritzen und Spalten der Türen, Fenster, Fußböden u. dgl. nicht aus. Nur eine ausgiebige Lüftung kann eine Verbesserung der Luft bewirken.

Die **Lüftung** erfolgt am einfachsten durch Öffnen der Fenster, am besten der oberen Fensterflügel; noch schneller wirkt gleichzeitiges Öffnen von Türen und Fenstern.

Besonders notwendig ist die **Lüftung des Schlafzimmers** und der Betten. Auch während der Nacht soll stets frische Luft ins Schlafzimmer gelangen können; in der warmen Jahreszeit bleibe das ganze Fenster während der Nacht geöffnet, im Winter

wenigstens ein Spalt oder ein halboffenes Fenster im Nebenzimmer bei offener Verbindungstür.

7. Die **Wohnung** muß ausreichend Licht und Luft haben und allen ihren Bewohnern genügend Raum bieten; sie muß ferner trocken, warm und rein sein.

Als Wohn- und Schlafraum verwende man das größte, lichteste und luftigste Zimmer. Die Küche sei stets von den Wohnräumen getrennt.

Jede Wohnung sollte ihren eigenen Abort besitzen.

Von größter Bedeutung ist die Sorge für guten Abzug der bei der Heizung entstehenden giftigen Gase, unter denen gerade das giftigste, das Kohlenoxyd (CO), sich am wenigsten bemerkbar macht, da es geruchlos ist. Schon ein 0·05% Gehalt der Luft an CO erregt Kopfschmerzen, Schwindel, Schläfrigkeit, Übelkeiten und rasch auftretende Bewußtlosigkeit. Niemals darf daher eine Ofenklappe geschlossen werden!

Zur künstlichen Beleuchtung dürfen rußende und unangenehm riechende Leuchtkörper nicht verwendet werden!

§ 10. Blutkreislauf.

1. Die Verteilung der Nahrungsflüssigkeit im Körper erfolgt mit Hilfe des flüssigen, roten, warmen Blutes durch die Blutgefäße (Adern).

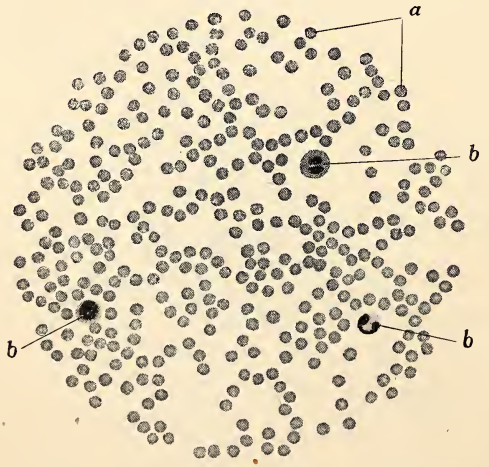


Abb. 65. Mikroskopisches Bild des menschlichen Blutes.

a rote Blutkörperchen, b verschiedene Formen weißer Blutkörperchen. (400fach vergrößert.)

Das **Blut** besteht aus dem Blutplasma, einer wässerigen Lösung verschiedener Salze und Eiweißkörper, und den roten und weißen Blutkörperchen. (Abb. 65.)

Einer der Eiweißkörper des Blutplasmas, der Faserstoff (Fibrin), wird an der Luft fest (er gerinnt; bei kleinen Wunden kommt dadurch die Blutung zum Stillstand). Bei seiner Gerinnung reißt er die Blutkörperchen mit und es bleibt dann neben dem festgewordenen „roten Blutkuchen" eine gelbliche, klare Flüssigkeit mit den aufgelösten Salzen und Eiweißkörpern, das Blutserum.

Die roten Blutkörperchen, etwa 4 bis 5 Millionen in einem Kubikmillimeter, enthalten den Blutfarbstoff, das Hämoglobin; dieses kann Sauerstoff aufnehmen und ihn gegen Kohlendioxyd austauschen. Es färbt das Blut scharlachrot, wenn es mit Sauerstoff gesättigt ist, dunkelblaurot, wenn es mit Kohlendioxyd verbunden ist. Die weißen Blutkörperchen — es kommt rund eines auf 300 rote — sind farblos und können ins Blut gelangte fremde Stoffe (z. B. Krankheitskeime) verzehren.

Die Fortbewegung des Blutes durch das dichte Röhrennetz der Adern erfolgt durch die Tätigkeit des Herzens.

2. Das **Herz** ist ein Hohlmuskel und liegt zwischen den Lungenflügeln zum größten Teil in der linken Brusthälfte. (Vgl. Abbildung 59 und Tafel.) Es besitzt vier Hohlräume (Abb. 66), eine rechte und eine linke Kammer und eine rechte und linke Vorkammer (Vorhof).

Aus der linken Kammer entspringt die mächtige, elastische Aorta, die den ganzen Rumpf durchzieht. (Abb. 66.) Von ihr zweigen die dickwandigen, elastischen **Schlagadern** (Arterien) zu den einzelnen Körperteilen ab.

Bei der Zusammenziehung der Kammern wird das Blut stoßweise in die Aorta geworfen und gelangt in die Schlagadern. Diese verändern vermöge ihrer Schnellkraft, entsprechend der durchlaufenden Blutwelle, ihre Dicke; diese Veränderung wird als „Puls" dem tastenden Finger fühlbar.

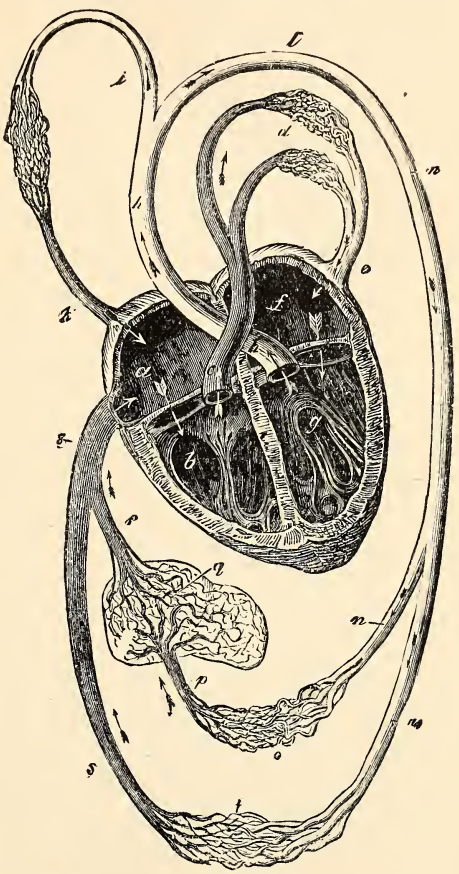


Abb. 66. Blutkreislauf (übersichtlich).

g linke Kammer, h Aortabogen, i Abzweigung zur oberen Körperhälfte, k obere Hohlvene, l, m Körperaorta, n Schlagadern für die Baucheingeweide, o, t, d Haargefäße, p Pfortader, r Lebervene, s untere Hohlvene, a rechter Vorhof, b rechte Kammer, c Lungenschlagader, e Lungenvene f linker Vorhof.

3. Die Schlagadern lösen sich in feinste Verzweigungen auf, die **Haargefäße** (Kapillaren, Abb. 67). Durch deren äußerst zarte Wände treten gelöste Nährstoffe und Sauerstoff zu den einzelnen Teilchen des Körpers, wogegen Kohlendioxyd, Wasser und andere Stoffwechselreste ins Blut aufgenommen werden.

Die Haargefäße vereinigen sich zu den dünnwandigen, nicht elastischen **Blutadern** (Venen); in diesen liegen taschenförmige Klappen (Abb. 68), die dem Blutstrome die Richtung zum Herzen aufzwingen. (Wieso?)

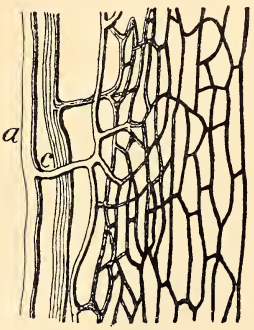


Abb. 67. Kapillarnetz in einem Muskel.
a Arterie, c Vene. (200fach vergr.)

Die Venen sammeln sich in den beiden Hohlvenen, durch die sich das Blut in den rechten Vorhof ergießt; aus diesem wird bei Zusammenziehung des Vorhofes und gleichzeitiger Erschlaffung der Kammern das Blut in die rechte Kammer getrieben.

4. Dieser Weg des Blutes durch den Körper wird der große oder Körperkreislauf genannt. (Abb. 66.)

Aus der rechten Kammer gelangt das Blut durch die große Lungenschlagader in die Haargefäße der Lunge und gibt hier das aufgenommene Kohlendioxyd und Wasser an die Atemluft ab, empfängt aber dafür frischen Sauerstoff.

Das nun wieder sauerstoffreiche Blut fließt durch die Lungenvenen in den linken Vorhof und weiter in die linke Kammer. (Abb. 66.)

Dieser zweite Teil des Kreislaufes ist der kleine oder Lungenkreislauf.

Die Richtung des Blutstromes durch das Herz wird durch die häutigen Herzklappen festgehalten. (Abb. 69.)

Erkrankungen und Formveränderungen der Klappen — Herzklappenfehler — können durch die Gegenströmungen des Blutes im Herzen und durch Fortpflanzung der dabei entstehenden falschen Druckverhältnisse zu schweren Stauungserscheinungen führen.

Die Arbeit des Herzens ist an die Beschaffenheit des Herzmuskels und die Schlußfähigkeit der Herzklappen geknüpft. Das gesunde Herz paßt seine Leistungen den Bedürfnissen vollkommen an, bei erhöhtem Stoffwechsel (z. B. durch Muskelarbeit) und hierdurch vergrößertem Sauerstoffbedarf schlägt das Herz rascher und vergrößert sein Fassungsvermögen — jedoch nur bis zu gewissen Grenzen; werden diese überschritten, dann kann das Herz versagen und sogar der Tod eintreten.

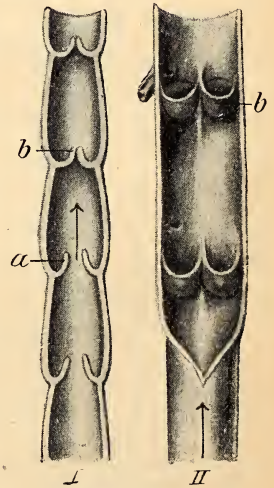


Abb. 68.
I Längsschnitt durch eine Vene;
a geöffnete, b geschlossene Venenklappen.
II zum Teil aufgeschnittene Vene;
die Klappen b von der Fläche gesehen.

5. Die **Gesundheitspflege des Herzens** hat daher zu verhüten, daß diese Grenzen überschritten werden.

Körperliche und geistige Überanstrengung, sportliche Wettkämpfe, heftige Gemütsbewegungen, häufig wiederkehrende Aufregungen, ungezügelter Ehrgeiz, die Sucht nach Reichtum, Einfluß, Macht, Ausschweifungen aller Art sind weitverbreitete Ursachen der Abnützung des Herzens, hauptsächlich durch den dabei auftretenden oftmaligen und raschen Wechsel des Blutdruckes in den Gefäßen; in diesen Schädigungen liegen auch die Ursachen der Arterienverkalkung (Arteriosklerose).

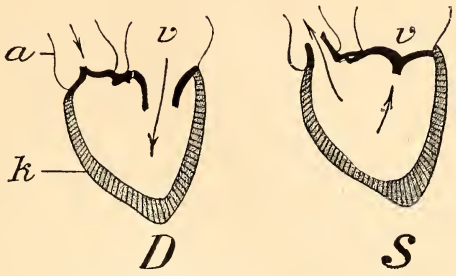


Abb. 69. Übersichtsbild zur Wirkung der Herzklappen.

k Kammer, D Erweiterung, S Zusammenziehung; v Vorhof, a Arterie.

§ 11. Ausscheidung.

1. Kohlendioxyd, ein Teil des Wassers und der salzartigen Abfallstoffe werden durch Lungen und Haut (Schweiß!) ausgeschieden. Die noch übrigen Stoffwechselreste, darunter hauptsächlich Harnstoff und Harnsäure, werden in Gestalt des Harnes durch die Nieren aus dem Körper entfernt. (Abb. 70.)

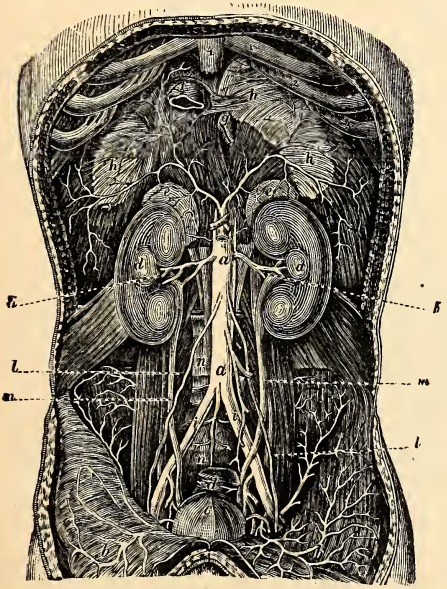


Abb. 70. Bauchhöhle mit den Nieren nach Entfernung des Darmes.

1, 2, 3 Rippen, 4 Brustbein, h Zwerchfell, b Bauchfell, n Wirbelsäule, g Speiseröhre, f Hohlvene, a Bauchaorta, i, l Arterienzweige, e Harnblase, k Nierenarterie, d Nieren, m Harnleiter.

Die **Nieren** haben eine bohnenförmige Gestalt und liegen zu beiden Seiten der Wirbelsäule (zwischen dem 11. Brust- und 3. Lendenwirbel). Aus ihrer Mitte entspringen die Harnleiter, durch die der Harn in die Harnblase geleitet wird (Abbildung 70); in dieser, einem Hohlmuskel, wird der Harn angesammelt, um bei entsprechender Füllung entleert zu werden.

2. Verschiedene, durch die Lebenstätigkeit im Körper entstandene schädliche Stoffe werden durch einige **Drüsen mit innerer Absonderung** unschädlich gemacht.

Zu diesen gehört die vor und unterhalb des Kehlkopfes gelegene Schilddrüse (Abb. 59), deren Vergrößerung als Kropf bezeichnet wird. Ihre vollständige Entfernung oder krankhafte Entartung bewirkt fortschreitende Verblödung (Kretinismus).

Bei Kindern in den ersten Lebensjahren findet sich vor der Luftröhre im Brustkorbe das Bries (Abb. 59), das nach dem zweiten Lebensjahre nach und nach rückgebildet wird. Seine Erkrankung hat Knochenerweichung, mangelhafte Blutbildung und Störungen in der Weiterentwicklung des Gehirns zur Folge.

Links vom Magen ist die Milz gelegen. (Abb. 56.) Sie beeinflußt die Darmbewegung und zerstört die unbrauchbar gewordenen Blutkörperchen; auch hält sie Krankheitskeime aus dem Blute zurück.

§ 12. Besonderheiten des weiblichen Körpers. Körperpflege des Weibes.

1. Die Unterschiede im Körperbau der Geschlechter werden bedingt durch die Verschiedenheit in den Aufgaben, die ihnen bei der Fortpflanzung zufallen. Im Körper, als Ganzes betrachtet, kommen sie sinnfällig zum Ausdruck; von den einzelnen Körperteilen hingegen zeigen nur das Becken, die Brustdrüsen und die Geschlechtswerkzeuge einen verschiedenen Bau.

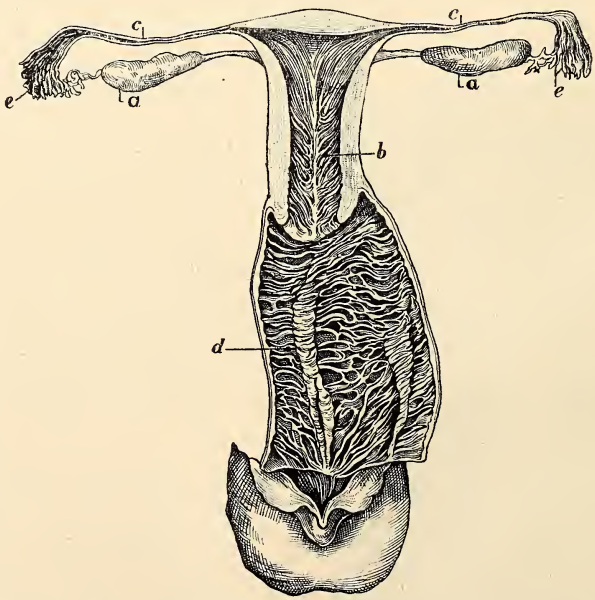


Abb. 71. Geschlechtswerkzeuge eines neugeborenen Mädchens (der Länge nach aufgeschnitten).

a Eierstock, c Eileiter mit Mündungstrichter e, b Fruchthalter, d Scheide. (Etwas verkleinert.)

Das weibliche Becken ist weiter als das männliche, seine Höhlung wird nicht durch das vorspringende Kreuzbein eingeengt, seine Knochenmaße sind geringer, das Steißbein ist mit dem Kreuzbeine gelenkig verbunden.

Die weiblichen Geschlechtswerkzeuge sind zwischen Blase und Mastdarm eingebettet und bestehen aus den beiden Eierstöcken (Abb. 71), den Eileitern, dem kräftig-muskulösen Fruchthalter und der Scheide.

2. Von der Zeit der Geschlechtsreife — in unserem Klima etwa zwischen dem 12. bis 16. Lebensjahre — löst sich in ziemlich regelmäßigen Zeiträumen von etwa 28 Tagen jedesmal ein Ei aus dem Eierstocke, gelangt in den Mündungstrichter eines Eileiters (Abb. 71) und durch diesen in den Fruchthalter.

Wenn das Ei unbefruchtet bleibt, wird es aufgelöst. Die Folge dieses Vorganges ist ein blutiger Ausfluß, die monatliche Regel (Menstruation, Periode, Unwohlsein).

Während dieser Zeit trägt der Körper zwei wunde Stellen — im Eierstock und im Fruchthalter — und ist infolgedessen für Erkrankungen, besonders für Entzündungen, sehr empfänglich. Daher muß das **Allgemeinverhalten** ruhiger sein als in den Zwischenzeiten.

Alle starken körperlichen Anstrengungen und Erschütterungen — Tanzen, große Wanderungen, Schwimmen, Sportbetätigungen — müssen unterbleiben. Sorgfältig ist auf gute Verdauung zu achten, weil übermäßige Füllung des Darmes den Blutandrang im Unterleibe vermehrt; doch dürfen keine stark wirkenden Abführmittel genommen werden; am besten ist ein Darmeinlauf. Plötzliche Abkühlungen des Körpers oder der Füße sind sorgfältig zu meiden. Am zweckmäßigsten wird zu dieser Zeit ein geschlossenes Unterkleid und eine Monatsbinde getragen. Alkoholische Getränke und scharf gewürzte Speisen können ebenfalls schädigend einwirken.

Geringe Schmerzen beim Unwohlsein werden mit Umschlägen, Baldriantropfen u. dgl. behandelt. Bei starken Schmerzen, längerer Dauer und vermehrtem Ausfluß muß ärztlicher Rat eingeholt werden.

Wird das Ei befruchtet, dann bleibt gewöhnlich die Regel aus.

§ 13. Eigentümlichkeiten des kindlichen Körpers.

1. Der kindliche Körper zeigt in seinem Bau und in seinen Lebensäußerungen wesentliche Unterschiede im Vergleich mit dem Körper des Erwachsenen, die erst allmählich — etwa bis zum 14. Lebensjahre — verschwinden.

2. Was den Blutkreislauf betrifft, so ist das Verhältnis zwischen der Größe des Herzens und der Weite der Arterien im kindlichen Alter nahezu ein umgekehrtes gegenüber dem des Erwachsenen. Kinder haben ein relativ kleines Herz neben weiten Arterien.

Daher ist der Blutdruck im großen Kreislaufe beim Kinde viel geringer als beim Erwachsenen.

Die Blutmenge beträgt beim Kinde rund $^1/_{10}$ des Körpergewichtes, ist also verhältnismäßig geringer als beim Erwachsenen ($^1/_{13}$); demgemäß zieht sich das kindliche Herz viel häufiger zusammen.

Die Pulszahl in der Minute beträgt:

in den ersten Lebensjahren	150 bis 120,
im 5. Lebensjahre	100 „ 90.

Schon geringe Erregungen haben eine beträchtliche Erhöhung der Pulszahl zur Folge.

3. Die Luftwege — Nasenhöhlen, Schlundkopf, Kehlkopf, Luftröhre — sind beim Kinde verhältnismäßig enge, die Lungen klein; die Zahl der Atemzüge beträgt in den ersten Lebensjahren 35 bis 25.

Auch im Verdauungsrohre zeigen die Kinder andere Verhältnisse als die Erwachsenen. Die Speichelabsonderung ist zunächst sehr gering, daher ist die Mundschleimhaut trockener und die zuckerbildende Kraft des Mundspeichels schwächer.

Ebenso hat auch der Magensaft und der Bauchspeichel eine viel geringere verdauende Kraft als im späteren Alter. Der Galle fehlen die Gallensäuren, wodurch die Fettverdauung abgeschwächt und die gärungswidrige Wirkung der Galle im Darme herabgesetzt wird.

Daraus erklärt sich die Leichtigkeit, mit der Kinder schon auf geringe Fehler in der Ernährung mit Erkrankungen des Magens und Darmes antworten können.

Sehr zu beachten ist auch, daß beim Kinde die Körperoberfläche verhältnismäßig größer ist als beim Erwachsenen; daher sind die Wirkungen einer Abkühlung oder Erwärmung viel bedeutender.

§ 14. Verhalten bei ansteckenden Krankheiten.

1. Ansteckende oder Infektionskrankheiten sind alle Krankheiten, die entweder unmittelbar von Mensch zu Mensch oder mittelbar durch Gebrauchsgegenstände, Nahrungsmittel, Kleider u. dgl., übertragen werden.

Ihre Erreger sind entweder kleinste Pflanzen — Spaltpilze, Bakterien — oder Tiere — Urtiere, Protozoen. Sie erzeugen durch ihren Stoffwechsel Gifte, die, ins Blut eines Menschen gelangt, schwerste Erkrankungen, sehr oft auch den Tod bewirken.

Die **Krankheitserscheinungen** treten gewöhnlich nicht sofort nach erfolgter Ansteckung (Infektion), sondern oft mehrere Stunden, Wochen, ja Monate später auf; dieser Zeitraum heißt Inkubation.

2. Die Inkubationsdauer einer Infektionskrankheit ist keine feststehende Größe, sondern außerordentlichen Schwankungen unterworfen; sie beträgt im allgemeinen — ohne Berücksichtigung der Abweichungen:

bei Cholera . . . . . 2 bis 5 und 12 Tage,
„ Diphtherie . . . . . 2 Tage bis mehrere Monate,
„ Grippe . . . . . einige Stunden bis 5 Tage,
„ Hundswut . . . . . einige Stunden bis 2 Jahre,
„ Masern . . . . . 9 bis 11 Tage,
„ Mumps . . . . . etwa 3 Wochen,
„ Scharlach . . . . . 1 bis 5 und 7 Tage,
„ Typhus . . . . . 7 bis 21 Tage usw.

Während der Inkubation ist das Befinden der Angesteckten meist nur wenig, häufig gar nicht gestört; jedoch kann nicht selten der Angesteckte die Krankheit schon weiter verbreiten. Kinder, die die Schule (den Kindergarten) besuchen, können so unter Umständen eine große Gefahr für ihre Mitschüler sein.

Durch aufmerksame Beobachtung lassen sich immerhin im Verhalten der Kinder mancherlei Anzeichen wahrnehmen, die den Verdacht auf eine infektiöse Erkrankung begründen und eine sofortige Entfernung des betreffenden Kindes aus der Schule rechtfertigen.

3. Diese **ersten Krankheitszeichen,** deren Kenntnis für jeden, der mit Kindern zu tun hat, von größter Wichtigkeit ist, verbürgen jedoch noch lange nicht die genaue Feststellung der Krankheit im Einzelfalle; selbst der geübteste Arzt z. B. kann manchmal tagelang außerstande sein, einen Erkrankungsfall als Diphtherie oder Scharlach festzustellen; wenn Scharlach oder Masern, wie dies gar nicht so selten ist, ohne Ausschlag verlaufen, kann ihre Sicherstellung fast unmöglich werden.

Die Feststellung des Krankheitsfalles muß stets dem Arzt überlassen werden!

Gemeinsam sind allen übertragbaren Kinderkrankheiten gewisse Allgemeinerscheinungen, die den Beginn der Krankheit anzeigen; diese sind bald mehr, bald weniger merklich: Mattigkeit, Müdigkeit, Abgeschlagenheit, Kopfschmerzen, eine belegte Zunge, heißer Kopf und kalte Hände sind stets verdächtige Zeichen.

Für den Beginn der Masern ist charakteristisch: Rötung der Augen, starke Tränenabsonderung, Husten, Schnupfen, später ein im Gesichte beginnender, den ganzen Körper überziehender großfleckiger Ausschlag.

Der beginnende Scharlach zeigt sich durch Halsschmerzen, Erbrechen und durch eine stark gerötete, warzig aussehende Zunge an; sein Ausschlag beginnt am Rumpfe und läßt im Gegensatze zu den Masern im Gesichte die Gegend um Nase, Mund und Kinn frei.

Sehr tückisch ist die Diphtherie (Krupp, häutige Bräune); denn bei ihr fehlen sehr häufig Beschwerden, selbst in fortgeschrittenen Fällen.

Daher muß jedes Kind, das über Halsschmerzen oder Schlingbeschwerden klagt oder im Halse — besonders an den Mandeln, am Zungengrunde, an der rückwärtigen Rachenwand — einen Belag zeigt, als diphtherieverdächtig behandelt werden. Die Kindergärtnerin soll jedem Kinde, das ihr als nicht vollkommen gesund vorkommt, in den Hals sehen.

Des Keuchhustens verdächtig muß jedes Kind betrachtet werden, bei dem in rascher Folge eine Anzahl von heftigen Hustenstößen mit tiefer, pfeifender Einatmung und sich steigernder Atemnot auftritt.

Solche Kinder sind schon deshalb vom Besuche des Kindergartens fernzuhalten, weil die anderen Kinder, die den Anfall sehen, durch psychische Ansteckung dieselben Zustände bekommen können.

4. Der beste **Schutz des eigenen Leibes** für die Kindergärtnerin ist peinlichste Reinlichkeit, Furchtlosigkeit und ein starkes Gemüt — die Willenskraft vermag hier viel mehr als alle anderen Mittel, wie dies tausendfältige Erfahrungen von Ärzten und Krankenpflegern lehren!

In Zeiten, wo man leicht zu Erkrankungen der Luftwege neigt, leisten Anginapastillen, Formamint- oder Panflavintabletten gute Dienste.

5. Die **öffentlichen Maßnahmen** zur Verhütung der Weiterverbreitung übertragbarer Krankheiten in Schulen und ähnlichen Anstalten sind durch Gesetze und besondere Vorschriften geregelt.

Vor allem unterliegen die übertragbaren Krankheiten der **Anzeigepflicht.**

Nach dem Epidemiegesetze vom 14. April 1913 (mit den Ergänzungen von 1915, 1916 und 1920) unterliegen folgende übertragbare Krankheiten der Anzeigepflicht: Pest, Cholera, Typhus, Fleckfieber, Rückfallfieber, Blattern, Scharlach, Masern, Röteln, Schafblattern, Diphtherie, Ruhr, Trachom, infektiöse Augenentzündung, Keuchhusten, Rotlauf, Influenza, Genickstarre, Wutkrankheit, Milzbrand, Rotz, Mumps, Tuberkulose, Malaria, Kinderlähmung, Trichinose.

Genaue Vorschriften enthält die **Verordnung des niederösterreichischen Landesschulrates vom 6. Juni 1888, Z. 3776,**

mit den Abänderungen nach der Verordnung des niederösterr. Landessanitätsrates vom 15. Juni 1893, Z. 4293,

betreffend Maßregeln zur Verhütung der Weiterverbreitung übertragbarer Krankheiten durch Schulen, Lehr- und Erziehungsanstalten.

§ 1. Die Vorstände von öffentlichen wie privaten Volks-, Bürger- und Mittelschulen, von öffentlichen und Privatlehranstalten jeder Art, von öffentlichen und Privat-Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, von öffentlichen und Privathandelsschulen und von dem niederösterreichischen Landesschulrate unterstehenden gewerblichen Lehranstalten sowie das in solchen Anstalten tätige Lehr- und Erziehungspersonal sind verpflichtet, dem Gesundheitszustand ihrer Schüler und Pflegebefohlenen im allgemeinen wie im einzelnen und insbesondere in bezug auf ansteckende Krankheiten unausgesetzt die vollste Beachtung zuzuwenden und in ihrem Kontakte mit den Angehörigen der Schüler bei ihnen bekanntgewordenen Erkrankungen dieser, soweit als tunlich, der Beschaffenheit der Erkrankung nachzuforschen.

§ 2. Schülern, die von einer ansteckenden oder als ansteckend geltenden Krankheit befallen sind oder bei denen der Verdacht einer solchen Erkrankung besteht, ist der Besuch der Anstalt unbedingt und insolange zu verwehren, bis durch ein Zeugnis desjenigen Arztes, dem behördlicherseits die Überwachung der Desinfektion anvertraut ist (städtischer Arzt, Gemeindearzt, gemeindeärztlicher Funktionär), in Orten aber, in denen hiefür solche Sanitätsorgane nicht bestellt sind, durch ein Zeugnis des behandelnden Arztes oder des betreffenden Sanitätsorganes des Nachbarortes dargetan ist, daß die Desinfektion vorschriftsmäßig durchgeführt wurde und daß sonach aus dem Wiedererscheinen des betreffenden Schülers den Mitschülern keine Gefahr mehr erwächst.

Solche Schüler haben sich vor dem Betreten des Schulzimmers mit dem betreffenden Zeugnisse dem Leiter der Schule vorzustellen.

§ 9. Die Vorstände von Volks-, Haupt- und Mittelschulen, von öffentlichen und privaten Lehr- und Erziehungsanstalten jeder Art und das in solchen Anstalten tätige Lehr- und Erziehungspersonal sind für die genaue Befolgung dieser Verordnung verantwortlich.

Aber nicht nur die Schule, auch die Eltern oder Pflegeparteien schulpflichtiger Kinder sind verpflichtet, das ihrige zur Verhütung der Weiterverbreitung übertragbarer Krankheiten zu veranlassen.

Im Auftrage des niederösterreichischen Landesschulrates vom 14. Mai 1907, Z. 1964-II, werden die Eltern und Pflegeparteien der Schulkinder aufmerksam gemacht, daß Schulkinder, die an einer übertragbaren Krankheit, an Flechten, Ausschlägen, Erkrankungen der behaarten Kopfhaut, an Syphilis leiden oder auch nur zu leiden verdächtig sind, insolange vom Schulunterrichte ferngehalten werden müssen, bis der zuständige Amtsarzt seine Zustimmung zur Wiederaufnahme des Schulbesuches erteilt hat.

In allen derartigen Erkrankungsfällen ist daher sogleich ärztliche (bzw. armenärztliche) Hilfe in Anspruch zu nehmen und den Anordnungen des Arztes hinsichtlich des Schulbesuches Folge zu leisten.

Die voranstehenden Maßnahmen gelten in gleicher Weise wie für öffentliche Schulen auch für Privatschulen, Kindergärten, Krippen, Kinderhorte, Kinderbeschäftigungsanstalten usw.

Wer den voranstehenden Vorschriften zuwiderhandelt, macht sich einer Übertretung des Paragraphen 68 der definitiven Schul- und Unterrichtsordnung und des Vergehens gegen die Sicherheit des Lebens nach § 335 des Strafgesetzes schuldig und kann nach den gesetzlichen Bestimmungen gestraft werden.

§ 68 der Schul- und Unterrichtsordnung lautet:

Bei der Überwachung des Schulbesuches haben die Lehrer die Vorschriften über die Gesundheitspflege in der Schule strenge zu beachten.

Kinder, die durch ihre Anwesenheit die Verbreitung ansteckender Krankheiten befürchten lassen, sind von der Schule fernzuhalten. Der Schulbesuch ist ihnen nur unter Beachtung der hygienischen Vorschriften wieder zu erlauben.

Ebenso sind Kinder, die mit ekelhaften Krankheiten behaftet sind oder in einem ekelerregenden Zustande zur Schule kommen, von der Schule fernzuhalten; sie dürfen die Schule erst dann wieder betreten, wenn das Übel behoben ist.

§ 15. Erste Hilfe.

(In Stichworten.)

Zweck der „ersten Hilfe" ist, von einem Verunglückten bis zur Ankunft des Arztes alle weiteren Schädigungen möglichst fernzuhalten.

Oberster Grundsatz ist: **Nicht schaden! Unverzüglich den Arzt rufen!**

1. **Bewußtlosigkeit:** Alle engen Kleidungsstücke lösen, den Bewußtlosen in waagrechte Rückenlage bringen; Kopf tief bei blassem Gesicht; Kopf hoch bei dunkelgefärbtem Gesicht; Gesicht und Brust mit Wasser bespritzen, kalte Umschläge auf den Kopf.

Keine Belebungsmittel einträufeln! Bei aussetzender Atmung:

Künstliche Atmung (Abb. 72, 73): Arme des Bewußtlosen langsam über den Kopf ziehen — Einatmung — nach kurzer Pause im Ellenbogen beugen, zur Brust zurückführen und auf den unteren Teil des Brustkorbes drücken — Ausatmung; in der Minute 16- bis 20mal wiederholen.

Abb. 72. Künstliche Atmung. (Silvester.) I. Einatmung.

Abb. 73. Kunstliche Atmung. (Silvester.) II. Ausatmung (Zunge durch ein Tuch festgehalten).

2. **Blutungen** aus **Lunge und Magen** (Bluthusten, Bluterbrechen): Rückenlagerung des Kranken mit erhöhtem Kopfe; Sorge für vollkommene Ruhe! Umschläge mit kaltem Wasser oder Eis auf Brust und Magen, kleine Eisstückchen schlucken lassen.

Nasenbluten: Der Kranke sitze mit erhobenem Haupt am offenen Fenster, atme tief durch die Nase ein, durch den Mund aus! Lockerung der Kleider. Kalte Umschläge auf Nasenrücken und Nacken. **Nichts in die Nase stopfen!** Der Blutende darf sich nicht nach vorne beugen, sich nicht schneuzen.

Wunden: Auf die blutende Wunde einige Schichten reiner Gaze, fest zubinden. Blutende Arme oder Beine hoch lagern. **Nicht die Wunde anrühren, sie nicht auswaschen! Kein** Heftpflaster, **keine blutstillende Watte,** keine Pflanzenblätter, keine Kartoffeln, keinen Lehm u. dgl. Höchstens die Wunde mit Zuckerpulver bestreuen.

3. **Elektrizitätseinwirkung:** Die Leitung sofort spannungslos machen (nächsten Schalter öffnen, Sicherung entfernen, Leitung mittels isolierten Werkzeuges durchtrennen). Sich selbst beim Hilfeleisten isolieren (trockene Tücher oder Bretter unterschieben). Den Verunglückten vorsichtig von der Kontaktstelle lösen, mit trockenen Tüchern umwickeln, waagrecht lagern mit erhöhtem Kopfe, Kleider lockern, für frische Luft und Licht sorgen!

Bei Bewußtlosigkeit: Künstliche Atmung.

4. **Erfrierung:** Den Verunglückten in geschlossenem, kaltem Raum entkleiden, mit Schnee oder eiskalten nassen Tüchern bedecken und tüchtig abreiben. Dann künstliche Atmung!

5. **Erstickung.** a) **Durch Stickgase:** Den Verunglückten an die frische Luft schaffen, künstliche Atmung, kalte Begießungen. In mit Leuchtgas erfülltem Zimmer sofort die Fenster aufstoßen!

b) **Durch verschluckte große Bissen:** Mit einer Hand die Nase zuhalten, um das Öffnen des Mundes zu erzwingen; Erbrechen einleiten (Finger in den Schlund!), einige kurze, kräftige Schläge gegen den Rücken.

c) **Durch Erhängen, Ertrinken, Verschüttung u. dgl.:**
Kopf tief lagern, Kreuzgegend erhöhen, Füße heben; bei Erhängten oder Erdrosselten Schlinge lösen; künstliche Atmung.

6. **Fremdkörper** in Ohr und Nase **unberührt lassen!** Den Arzt rufen! Schiefer in der Haut nur dann entfernen, wenn sie gut zu fassen sind! Im Auge: Sehr vorsichtiges Auswischen mit reinem Tuche. Das gesunde Auge sanft reiben lassen, auf das betroffene Auge einen kalten Umschlag.

7. **Hundebiß, Schlangenbiß:** Den verletzten Teil herzwärts der Wunde festumschnüren, Wunde mit Salmiakgeist betupfen. Bei Schlangenbissen sehr viel Kognak oder Schnaps reichen und verdünnten Salmiakgeist (10 bis 20 Tropfen auf ein Glas schleimiger Flüssigkeit: Eibisch, Gummi, Hafer-, Reisschleim, alle 15 bis 20 Minuten).

8. **Insektenstiche** mit Salmiakgeist betupfen.

9. **Knochenbrüche:** Den gebrochenen Körperteil sehr vorsichtig freilegen, **unter Vermeidung jeder Bewegung,** sodann durch Schienenverband festhalten.

10. **Krämpfe:** Waagrechte Lagerung, Decken unterbreiten, Kleider lösen. Vorsorge, daß sich der Kranke nicht verletze.

Aufschluchzen („Schnackerl"): Waagrechte Rückenlagerung, tief atmen lassen.

Stimmritzenkrampf bei Kindern: Kind in **sitzende** Lage bringen, auf den Rücken klopfen, Wasser ins Gesicht spritzen, starken Essig oder Salmiakgeist unter die Nase halten.

11. **Verbrennung: Niemals Umschläge mit kaltem Wasser!** Bedecken der Brandwunde mit Öl, Fett, Eiweiß, Mehl, darüber viel Watte!

Sonnenstich: Erkrankten aus der Sonne entfernen, kalte Umschläge auf Kopf und Nacken. Haut mit Essigwasser bespritzen.

Hitzschlag: Kleider lösen, Körper mit kaltem Wasser besprengen, kalte feuchte Umschläge auf Brust und Gliedmaßen, künstliche Atmung!

12. **Vergiftungen:** Erbrechen einleiten; starken schwarzen Kaffee oder Hoffmannstropfen; **schleunigst zum Arzt** bringen (Rettungsgesellschaft, Krankenhaus, Apotheke).

13. **Verrenkungen und Verstauchungen:** Verletztes Gelenk ruhigstellen, kalte Umschläge; **keinen weiteren Eingriff machen!**

14. **Geräte zur ersten Hilfe:**

a) Instrumente: 1. eine Kleiderschere, 2. eine Pinzette, 3. ein Salbenspatel, 4. ein starkes Messer, 5. Sicherheitsnadeln.

b) Verbandzeug: 1. einige dreieckige Tücher nach Esmarch, 2. einige Schnellverbände (Utermöhlen) in verschiedener Größe, 3. einige Päckchen Watte, 4. eine elastische Binde.

c) Medikamente: 1. Lanolin- oder Borsalbe, 2. Äther, 3. Salmiakgeist, 4. Hoffmannstropfen, 5. starker Essig, 6. Kognak, 7. Zucker.

§ 16. Krankenpflege.

1. Das Krankenzimmer sei möglichst hoch, geräumig, licht, sonnig und vor Lärm geschützt. Um den Kranken herrsche möglichste Stille! Jedes unnötige Geräusch soll vermieden werden; man verwende statt der Stiefel weiche Hausschuhe. Nicht laut sprechen — aber auch nicht flüstern —, nicht un-

nötig hin- und hergehen, nicht an Tische und Stühle stoßen — jedoch nicht übertreiben! Besuche fernhalten!

Haupterfordernisse für eine Krankenstube sind peinlichste Reinlichkeit und gute Luft!

Jeden Morgen muß das Krankenzimmer mit feuchten Tüchern ausgefegt werden.

Alle Gegenstände, die gerne Staub aufnehmen, sind zu entfernen; also keine Polstermöbel, keine Schutzdecken, keine Teppiche und anderes; ebenso keine überflüssigen Gegenstände!

Notwendig sind: Bett, Waschtisch, ein Schrank, ein großer Tisch, einige Sessel; einige Blattpflanzen vor dem Fenster, ein paar nicht zu stark duftende Blumen auf dem Tisch, ein paar gute Bilder an den Wänden.

Beim Lüften wird der Kranke gut zugedeckt, dann werden Fenster und Türen geöffnet.

Die Wärme des Krankenzimmers halte man etwa zwischen 16 bis 18° C.

Wichtig ist die Erhaltung feuchter Luft im Zimmer.

2. Das Krankenbett muß von allen Seiten frei zugänglich sein; das Licht soll der Kranke im Rücken haben.

Am zweckmäßigsten ist eine einfache eiserne Bettstelle mit federndem Boden. Als Unterlage diene eine Roßhaarmatratze, mit einem Leintuche bedeckt. Unter den Kopf gehört ein kleiner, mittelharter Polster, über den Körper gebe man Wolldecken.

Die Bettbezüge seien weiß.

Beim Bettmachen achte man darauf, daß das Leintuch ganz glatt sei. (Keine Falten! Keine Brotkrumen!)

3. Bei der Pflege des Kranken ist erstes Gebot: Reinlichkeit! Morgendliche Gesichtsreinigung (mit lauem Wasser), Ausspülen des Mundes, Reinigen der Zähne, Kämmen der Haare, Händewaschen muß täglich ausgeführt werden!

Ausreichender Wechsel der Leibwäsche. Diese muß trocken und vorgewärmt gereicht werden!

Achtung vor Druck der Bettdecke!

Peinlichste Sauberkeit bei Entleerungen! (Bettunterlagen, Steckbecken, Harnfänger).

Vorsicht beim Umbetten des Kranken!

Bei Erwärmung des Kranken hüte man sich, Verbrennungen zuzufügen!

Sorgfältiges Achten auf Entstehung eines Druckbrandes (Aufliegen). Von jeder Rötung der Haut muß sofort der Arzt verständigt werden.

Von größter Wichtigkeit ist die richtige Beobachtung des Kranken und gewissenhafte Mitteilung an den Arzt. Unruhe, Schmerzäußerungen, Benommenheit, Kraftlosigkeit, Art des Schlafes, Schweißausbrüche, Schüttelfrost, Art und Zahl der Atemzüge, Husten, Auswurf, Pulszahl.

Der Auswurf muß stets in einem dazu bestimmten, mit Wasser beschickten Gefäße aufgefangen werden! Nie darf der Kranke auf den Boden oder in ein Tuch spucken!

4. Die Ausführung der ärztlichen Verordnungen muß genauestens und gewissenhaft erfolgen.

Eingeben von Arzneien erfordert oft viel Geduld und Geschicklichkeit. Helfen gütliches Zureden und ernste Vorstellungen nichts, dann kann man durch Zu-

halten der Nase ein Öffnen des Mundes erreichen. Um zu verhindern, daß später die Arznei ausgespuckt werde, lasse man nach dem Einnehmen zählen.

Flüssige Arzneien reicht man mit Meßgläschen oder Löffel (1 Eßlöffel = 15 cm³, 1 Kinderlöffel 10 cm³, 1 Kaffeelöffel 5 cm³). Bei schlecht schmeckenden Mitteln lasse man Himbeersaft, Zitronensaft u. dgl. nachtrinken oder reiche Schokolade und anderes.

Pulver hüllt man am besten in Oblaten, die man, über einen Löffel gelegt, in Wasser taucht.

Pillen lassen sich am leichtesten durch einen Schluck Wasser hinunterspülen.

Tropfen müssen sehr sorgfältig abgezählt werden (Tropfglas, Tropfenzähler); man reicht sie in Flüssigkeiten oder auf Zucker. Enthalten sie Äther oder Weingeist, dann Achtung auf die Feuergefährlichkeit! Nicht bei offener Flamme abzählen!

Nach Gebrauch müssen die Flaschen, Gläser usw. stets zugestöpselt werden.

Zu kalten Umschlägen verwende man zusammengelegte Leinentücher (Handtuch), die man in möglichst kaltes Wasser taucht und gut ausdrückt. Sobald der Umschlag anfängt warm zu werden, muß er gewechselt werden! (Öfters nachfühlen!)

Eisbeutel können durch Schweinsblasen ersetzt werden oder man wickle das Eis in ein Taschentuch. Zwischen Eisbeutel und Haut muß stets Leinwand oder Flanell gelegt werden.

Das Eis zerkleinert man am besten mit einer Ahle, Stricknadel, Gabel u. dgl., die man durch leichte Hammerschläge ins Eis eintreibt.

Zu Dunstumschlägen (Prießnitzsche Umschläge) tauche man die Leinwand in zimmerwarmes Wasser, winde sie gut aus, umhülle dann den Umschlag mit einem Wolltuch oder mit wasserdichtem Zeug.

Zu heißen Umschlägen nimmt man Leinsamenmehl oder Hafergrütze, bringe etwa einen Eßlöffel davon auf ein Taschentuch, falte es viereckig darüber zusammen und lege es in ein flaches Kochgeschirr, dessen Boden nur mit wenig Wasser bedeckt ist. Dann schließe man das Geschirr und bringe das Wasser zum Sieden. (Jedoch nicht ausdampfen lassen!)

Gute heiße Umschläge gibt auch ein Brei aus zerdrückten, gekochten, heißen Kartoffeln.

Trockene Wärme erzielt man durch Wärmeflaschen, heiße irdene Topfdeckel u. dgl., flache Dachziegel, heiße Luft (Kerzenflamme unter die Öffnung des absteigenden Schenkels eines Knierohres, dessen waagrechter Schenkel unter die Decke gesteckt wird).

Bei Verwendung von Bädern halte man Stärkungsmittel bereit (Tee, Wein u. dgl.).

Bei Ausführung eines Darmeinlaufes vergesse man nie, auf das Endstück des Irrigatorschlauches ein weiches Gummirohr zu stecken und dieses gut einzufetten. Die Flüssigkeit darf nur langsam einfließen (der Irrigator darf höchstens 40 bis 50 cm über die Schlauchmündung gehoben werden). Eine Einlaufmenge von 0·5 bis 1 l ist meist hinreichend.

Die „Klystierspritze" bleibt am besten ganz außer Gebrauch!

Ausführlicheres findet die Kindergärtnerin in der „Körperlehre für Mittelschulen und verwandte Lehranstalten" von Dr. Lothar Skalla mit dem Anhang II für Mädchenmittelschulen. (Hölder-Pichler-Tempsky, Wien 1925.) Diesem Buche sind auch sämtliche Abbildungen entnommen.

Seelenkunde und Erziehungslehre.

A. Seelenkunde.

§ 1. Allgemeines über Entwicklung.

1. Die Menschwerdung des Kindes vollzieht sich in Abschnitten, die, mehr oder weniger deutlich, bei jedem normalen Kinde nachweisbar sind. Wir sprechen von einer **Entwicklung** des jungen Menschen.

Treibende Kräfte sind einerseits die **Anlagen,** zunächst körperliche Gegebenheiten, wie Knochenbau, Muskelbildung, Beschaffenheit des Blutes, der Nerven, des Gehirnes. Sie verleihen dem Einzelwesen von vornherein eine gewisse Richtung des Werdens: gesund, kränklich, zart, kräftig, lebhaft, ruhig, heiter, jähzornig, gutmütig, klug, geschickt usf. Dabei ist zu beachten, wie eng geistige Eigenschaften an körperliche Voraussetzungen gebunden sind; Erkrankungen der Schilddrüse können zu Verblödung führen, blutarme Kinder ermüden leicht, nervöse können sich schwer konzentrieren. Die Anlagen sind größtenteils ererbt; sie können aber auch erworben werden, wie Schwachsinn durch einen Sturz, Furchtsamkeit durch heftigen Schreck.

2. Anderseits kommen zu den Anlagen die **Außeneinflüsse** als Entwicklungsfaktoren, und zwar unbeabsichtigte der Umgebung (des Milieus) und die absichtlichen der Erziehung. Die Unterschiede zwischen Stadt- und Landkind, dem einzigen und dem Kinde mit vielen Geschwistern, dem Kind aus ärmlichen und aus besseren Verhältnissen u. a. m. sind zum großen Teil Milieuwirkungen. Diese können die Eigenart eines Kindes oft merklicher beeinflussen als die beabsichtigten Maßnahmen der eigentlichen Erziehung.

So hat jüngst Hildegard Hetzer (Wien) in „Kindheit und Armut" die Armut als sozialpsychologisches Problem behandelt. Als Ergebnis der Untersuchung stellte sich heraus, daß beim Proletarierkind durchschnittlich 56% der Mindestbedürfnisse (entsprechende Wohnungsverhältnisse, Pflege, Nahrung, pädagogische Führung usw.) nicht befriedigt werden (in bürgerlichen Familien nur 10%). Das Kind

aus bessergestellten Kreisen beginnt durchschnittlich um 6 Monate früher zu sprechen und gewinnt so einen Vorsprung in der Sprachbeherrschung, den das Kind ärmerer Schichten nie mehr einholt. Diese Kinder sind durch frühzeitige Mitarbeit (Scheuerarbeit, Wäsche, Geschirrwaschen u. dgl.) im Haushalt in praktischen Dingen zwar gewandter, kommen aber später (in den Reifejahren) doch wieder ins Hintertreffen gegen sozial bessergestellte Kinder, die ihnen im Denken überlegen sind, während sie die geforderten Verrichtungen mehr mechanisch und gedankenlos lernten. Dem proletarischen Jugendlichen fehlt auch infolge frühzeitiger Einstellung auf den Wirtschaftskampf der Segen einer langsamen, in die Tiefe gehenden Entwicklung während der Pubertät.

3. Jedes Kind ist zunächst Einzelwesen, körperlich-seelische Einheit, **Individuum,** wie der Fachausdruck sagt. Zeigt es durch Anlage und Außeneinflüsse in weiterer Entwicklung seelische Merkmale, durch die es sich von anderen unterscheidet, so sprechen wir von **Individualität.** In dieser liegen wieder die Keime zur werdenden **Persönlichkeit.**

Elsa Köhler (Wien) weist darauf hin, daß Persönlichkeit häufig mit Individualität verwechselt wird. „Für uns bedeutet Individualität die Gesamtheit jener Eigentümlichkeiten, die einen Menschen von seinen Mitmenschen unterscheiden. Der Begriff umfaßt also das Besondere, Einmalige, Unwiederholbare als seelische Angelegtheit. Persönlichkeit ist mehr. Das Wort bedeutet jene geistige Prägung, die das Individuum sich selbst vermöge seiner besonderen Art der Auseinandersetzung mit der Umwelt und den Lebenswerten aufdrückt. Individualität ist noch nicht Persönlichkeit, Persönlichkeit ist noch Individualität, aber vermehrt um das Merkmal der eigenen Prägung ... Im Begriffe der Persönlichkeit liegt somit das Moment der eigenartigen, scheinbar unwiederholbaren Auseinandersetzung eines Einzelmenschen mit der Kultur."

4. Aber trotz aller Verschiedenheiten von Kind zu Kind gibt es viel des Ähnlichen und Gemeinsamen in der Entwicklung. Schon von altersher hat man daher versucht, Abschnitte der Entwicklung, Phasen, zu umgrenzen. Die Bezeichnung wird dabei nach der Leistung oder Leistungsgruppe gewählt, die jeweils im Vordergrunde steht: Greifling, Läufling, Sprechling. Für das letzte Viertel des ersten Lebensjahres schlägt Karl Bühler, der diese Namen zum Teil übernommen, zum Teil neugebildet hat, die Bezeichnung Schimpansenalter vor. Um diese noch vorsprachliche Zeit macht das Kind die ersten Entdeckungen sinnvoller Griffe, die sich nicht mehr durch Nachahmung (Dressur) erklären lassen. Es sind bereits Erfindungen, wenn auch einfacher Art, an denen aber bereits der Intellekt beteiligt ist. An Schimpansen hat man nämlich ähnliche Leistungen feststellen können.

Das Stadium der Namensfragen, die Einstellung des Kindes auf die Namen der Dinge, beginnt mit dem Ende des ersten Lebensjahres. Es ist nach Bühler der entscheidende Schritt in der Menschwerdung, den das Tier eben nicht macht.

Zwischen dem dritten und vierten Lebensjahre findet der Übergang vom Babyalter zur Kindheit statt. Charlotte Bühler hat in diesem Schub oder Abschnitt manche Ähnlichkeit, natürlich in verkleinertem Maßstab, mit der Periode der Reifejahre oder Reifungszeit (Pubertät) gefunden, in der die Kindheit abschließt und das Jugendalter beginnt, der Knabe zum Jüngling, das Mädchen zur Jungfrau heranreift. Hier wie dort gibt es ein Trotzalter (jenes wird als erstes, dieses als zweites bezeichnet), hier wie dort gesteigerte Gefühle der Zu- und Abneigung. „Knabe

und Mädchen sind im Babyalter", schreibt Charlotte Bühler, „kaum zu unterscheiden, sowohl dem äußeren Anblicke wie ihrem Gebaren nach. Mit zwei bis drei Jahren wird dem anders. Ist der Knabe nicht sehr feminin und umgekehrt, so ist Jungen- und Mädchenhaftes jetzt leicht zu unterscheiden. Das gilt vom Gesicht, vom Charakter, vom Spiel. Im Babyalter spielen noch beide Geschlechter mit der Klapper, dem Teddy, der Puppe. Mit zwei bis drei Jahren beginnt aber das Mädchen seine Puppe zu schmücken und zu wiegen, der Knabe will sie höchstens noch fahren und schaukeln, aber es wird ihm nie einfallen, sie zu frisieren oder ihr ein Schmuckband um den Leib zu binden. Am zweijährigen Knaben und Mädchen beobachtete ich die ersten charakteristischen Geschmacksunterschiede auf einem Gebiete, wo man sie noch kaum vermutet, bei Liedern. Ohne den Inhalt noch zu verstehen und kaum der Sprache mächtig, verlangte der Knabe Lieder zu hören, die dem Rhythmus, der Melodie und dem Gehalte nach grundsätzlich von denen verschieden waren, die sich das Mädchen ausbat; Kriegs- und Heldengesänge, frische Wanderlieder der eine, schmachtende Heinelieder, Weihnachtsgesänge, liebliche und rührende Tonart die andere." Als Beispiele für I werden angegeben: „Ich hatt' einen Kameraden; Deutschland, Deutschland über alles; Das Wandern ist des Müllers Lust; Mit dem Pfeil, dem Bogen." Für II: „Es lächelt der See (das der Knabe durchaus ablehnte); Die Loreley; Leise zieht durch mein Gemüt; Stille Nacht, heilige Nacht; Leise, leise, fromme Weise." „Alle meine Beobachtungen", heißt es dann weiter, „deuten auf eine erste gründliche Differenzierung der Geschlechter im dritten Lebensjahre, die sich später, bis zur Pubertät zunehmend, eher abschwächt als verstärkt, um sich dann erst in der Pubertät zu voller Höhe zu entwickeln."

Etwa mit Beginn des vierten Lebensjahres erwacht in dem Kinde das Bedürfnis nach Erklärungen über den Zweck und den Ursprung der Dinge. „Das Kind gerät in geistige Not und wendet sich durch seine Fragen an den Erwachsenen um Hilfe." (Karl Bühler.) Das ist ein bedeutender Fortschritt in der Entwicklung des kindlichen Denkens über die Namengebung hinaus zur Erfassung des Grundes, Zweckes, der Ursache von Dingen und Vorgängen. Freilich steht das Kind zunächst noch auf der Stufe, daß es alle Vorkommnisse der Umgebung auf sich und seine Bedürfnisse bezieht. (Der Wind wird ausgezankt, weil er das Häubchen davonträgt; die Tischecke bekommt „peitsch, peitsch", weil sie dem Kind wehgetan hat usf.) Erst später lernt es, mehr und mehr von dieser Zweckbetrachtung abzusehen.

5. Wir werden noch öfter auf diese Phasen zurückkommen und auch andere kennenlernen. (§§ 3, 21.) Sie sind keineswegs noch abschließend erfaßt. Es ist eine Hauptaufgabe der Kinderpsychologie, die Gesetze und Phasen des werdenden Menschen immer genauer festzustellen und abzugrenzen. In der Entwicklung des Kindes wiederholt sich all das, was der Erwachsene bereits durchgemacht hat; sein eigenes Seelenleben wird ihm dadurch verständlicher. Auch der Werdegang der Menschheit, der Aufstieg vom Natur- zum Kulturvolk wiederholt sich im Einzelwesen.

Aufgabe der Erzieherin ist es, durch das Studium der Kinderpsychologie tiefer blicken zu lernen, die vielen und oft verwirrenden Einzelfälle der Erfahrung beim Umgange mit Kindern sicher und bewußt zu beherrschen. „Wem es ernstlich um ein tieferes Verständnis des größten aller Entwicklungsdramen, der Menschwerdung unserer Kinder, zu tun ist," sagt Bühler, „muß sich darauf gefaßt machen, daß das ohne gründliche Vorbereitung nicht geht. Man muß, wie in jeder Wissenschaft und Kunst, erst sehen lernen, um mehr zu verstehen als eine gute Kinderfrau."

§ 2. Wesen, Aufgaben und Methoden der Psychologie.

1. Die Kinderpsychologie ist ein Zweig der allgemeinen **Psychologie,** der Wissenschaft von den Erscheinungen und Gesetzen des Seelenlebens. Psychisch oder seelisch nennen wir alles Gegebene, sofern es von einem Ich abhängt. Veränderungen im Ich, etwa Schließen der Augen, Erkrankung der Gehörnerven, Schwanken der Aufmerksamkeit, Umschlagen der Stimmung, große Ermüdung, rufen auch Veränderungen der Erlebnisse hervor. Verschiedene Einzelwesen haben bei gleichen Einwirkungen verschiedene Erlebnisse; so werden unter einer Gruppe von Personen nicht alle in gleicher Feinheit Farben unterscheiden, Töne vergleichen, Gerüche feststellen können; ein Kunstwerk wird dem einen viel sagen, dem zweiten wenig, dem dritten gar nichts; ein Vorfall auf der Straße kann zu gleicher Zeit Heiterkeit und Entrüstung hervorrufen. Wir bezeichnen diese ichbedingten Eindrücke auch als subjektive, im Gegensatz zu den objektiven Vorgängen und Tatsachen, die von der Ichauffassung möglichst geläutert sind. Zeugenaussagen zum Beispiel können sehr subjektiv ausfallen, das Objektive daran muß aus den übereinstimmenden Angaben als Kern herausgeschält werden. Während andere Wissenschaften, wie die Physik, Chemie, Botanik (die Naturwissenschaften), von der objektiven Erfahrung ausgehen, hat die **Psychologie die subjektive Erfahrung zum Ausgangspunkte.**

2. Die Psychologie beschäftigt sich zunächst mit dem Seelenleben des normalen Individuums. Eigene Untersuchungen erfordern die Erscheinungen des kranken Seelenlebens, wie Sprachstörungen, Zwangsvorstellungen, Schwachsinn. Die Ergebnisse dieser Pathopsychologie ergänzen die Forschungen der Normalpsychologie; jeder Erzieher muß im wichtigsten davon Bescheid wissen (vgl. 35 ff.). Einen anderen Zweig der Psychologie bildet die Erforschung der Entwicklungsgeschichte der Seele; sie befaßt sich mit der Tierpsychologie, der Psychologie des urzeitlichen, primitiven Menschen und schließlich mit der seelischen Entwicklung des Kindes. Zu den Stoffgebieten der Psychologie gehören aber nicht nur die seelischen Vorgänge im Einzelwesen, sondern auch sein Verhalten in der Gemeinschaft. Der **Individualpsychologie** pflegt man also eine **Sozial-** (Massen-, Völker-) **Psychologie** gegenüberzustellen.

3. Ein psychologischer Sachverhalt muß zunächst genau beschrieben, das heißt, es müssen aus der Erfahrung die besonders ichbedingten, die subjektiven Bestandteile möglichst erlebnisgetreu herausgehoben werden, eine Aufgabe, die keineswegs leicht ist, sondern große Sammlung, Genauigkeit und vor allem Übung erfordert. (Beschreibendes Verfahren.) Die durch die Beschreibung gelieferten Einzelheiten bedürfen nun auch der Erklärung und Deutung. (Erklärendes Verfahren.) Hiebei werden neben rein psychischen Bedingungen eines Erlebnisses oft auch physische (physiologische) zur Erklärung herangezogen werden müssen, z. B. geringe Merkfähigkeit durch Blutarmut, Farbenschwäche oder Farbenblindheit durch Fehler in der Netzhaut.

4. Noch ein anderer wichtiger Unterschied in der Behandlung psychologischer Fragen ist zu erwähnen. Die Abläufe des seelischen Lebens können verallgemeinernd (generell) gefaßt werden, indem man von der Mannigfaltigkeit seelischer Haltungen bei verschiedenen Individuen, Ständen, Völkern absieht, das Gemeinsame, nach allge-

meinen Gesetzen Verlaufende hervorhebt und so das Seelenleben darstellt. Bis vor einigen Jahrzehnten war diese **generelle Psychologie** fast ausschließlich in Geltung. Im Verlaufe gesteigerter psychologischer Forschung tauchten indes allenthalben seelische Besonderheiten auf, über die man bisher hinweggesehen hatte. Man begann, sie als eigenes Untersuchungsgebiet zu betrachten. Die in Deutschland besonders durch William Stern begründete und auch von ihm benannte **differentielle Psychologie** lenkt ihr Hauptaugenmerk auf den Aufbau, die Struktur der Individualität; sie sucht die Grenzen des Normalen, Über- und Unternormalen; sie durchforscht die seelische Besonderung (Differenzierung) in ihrer Abhängigkeit von Vererbung und Anlage, von Umwelt und Erziehung, von Ständen, Nationen und Geschlechtern; sie legt ihre besondere Betonung nicht auf das, sondern auf ein Individuum. Sagt z. B. die generelle Psychologie: Das Gedächtnis ist die Fähigkeit, Vorstellungen zu behalten und möglichst unverändert wiederzugeben, so wird die differenzielle Betrachtungsweise besonders achten auf die Gedächtnistypen und ihre Unterschiede, auf die Merkfähigkeit für sinnliche Eindrücke, wie Farben, Töne, für Namen, Zahlen usf., auf das Schwanken (Variieren) eben des seelischen Merkmals „Merkfähigkeit" in einer Reihe von Individuen. Oder sie wird zwei oder mehrere Eigenschaften herausgreifen und zu erkunden trachten, ob sie in irgendeinem Zusammenhange stehen, einander hemmen oder fördern, z. B. Kombinationsfähigkeit und Intelligenz, mathematische und musikalische Begabung. Ist ein solcher Zusammenhang (die sogenannte Korrelation) einmal einwandfrei festgestellt (die Art der Errechnung kann hier nicht erörtert werden), so ist für das raschere Erfassen des Aufbaues einer Individualität ein wichtiger Schritt getan. Das Erkunden und Festhalten vieler Merkmale an einem Individuum (die Psychographie), ein weiterer Zweig der differentiellen Psychologie, wird in Kindergärten und Schulen schon häufig angewendet; für jedes Kind wird ein Beobachtungsbogen (Stammblatt, Schülerbeschreibung) geführt, auf dem die seelischen Eigentümlichkeiten, soweit sie festgestellt werden konnten, verzeichnet stehen (vgl. KG § 38)*). Aus dem Vergleiche solcher Beobachtungsbogen ergeben sich für den Erzieher wichtige Bausteine zur Kenntnis seiner Zöglinge wie auch Hinweise für ihre individuelle Behandlung.

5. Die wichtigste Quelle psychologischer Erkenntnis ist die eigene Erfahrung; ohne diese könnten wir fremdes Seelenleben nicht verstehen. Ein Blindgeborener etwa kann sich keine richtige Vorstellung von der Farbenwelt der Sehenden machen. Ein Mensch, der „nie sein Brot mit Tränen aß", wird sich schwer in das Gefühlsleben Verarmter und Entrechteter versetzen können. Wollte jedoch jeder nur seine eigene Erfahrung als Quelle psychologischer Vorgänge heranziehen, so würde bei dem Reichtum individueller Unterschiede eine ganz einseitige Auffassung Platz greifen. Wir müssen daher auch das fremde Seelenleben berücksichtigen. Es ist uns durch natürliche (unwillkürliche) Äußerungen (Erbleichen bei Schreck, Erröten bei Scham) und durch künstliche (willkürliche) Zeichen (sprachliche Mitteilung) zugänglich. Neben den bisher genannten unmittelbaren Äußerungen kommen zur Erkundung fremden Seelenlebens auch mittelbare in Betracht, wie Schriften (Tagebücher, Briefe, Gedichte, Lebensbeschreibungen), künstlerische Leistungen, technische Arbeiten, kulturelle Einrichtungen, Gesetze u. dgl.

6. Bilden diese Quellen das empirische Material, so sind die **Methoden** die planmäßige Verwendung dieses Materials zum Zwecke psychologischer Erkenntnisse. Nach dem bisher Gesagten gibt es ein Verfahren der Selbst- und ein solches der Fremdbeobachtung oder introspektive (Ichmethoden) und extrospektive (Nah-

*) KG bedeutet „Kindergartenlehre". (Vgl. die Anmerkung auf der Rückseite des Titelblattes!)

und Fern-)Methoden. Das extrospektive Verfahren muß zu den Nahmethoden, bei denen der Beobachter dem zu Beobachtenden unmittelbar gegenübersteht, noch die Fernmethoden heranziehen, weil bei vielen psychologischen Fragestellungen die Anzahl der Individuen, die durch die Nahmethode erreicht werden kann, viel zu gering ist, um ein sicheres Ergebnis zu erzielen. So wird die räumliche Ferne durch die Methoden der Sammlung und Erhebung (Enquête), die zeitliche Ferne (nicht mehr lebende Personen) durch die historischen Methoden überbrückt.

Ein Beispiel für Sammelforschung sind die Zeichenversuche, die der Münchner Schulmann Georg Kerschensteiner von 1900 bis 1904 an vielen Tausenden von Schulkindern anstellen ließ; das gewonnene Material belief sich auf rund eine halbe Million Kinderzeichnungen.

Die Heimat der Erhebungsmethode ist Amerika; hier hat sie Stanley Hall ins Leben gerufen. Um die Verhaltungsweisen, Strebungen und Interessen der Kinder genau kennenzulernen und danach eine kindgemäße Pädagogik aufzubauen, wurden an Eltern und Erzieher Fragebogen verschickt und von diesen beantwortet. Von 1894 bis 1905 wurden 131 Fragebogen ausgearbeitet und versandt, in einigen Fällen bis zu 15.000 Antworten erzielt. Das Ergebnis wurde in 125 Abhandlungen veröffentlicht.

Die **Beobachtung** ist nicht gleichbedeutend mit dem gewöhnlichen Erleben eines seelischen Vorganges; sie muß vielmehr mit einer bestimmten Einstellung oder Aufgabe verbunden sein. Sie kann zufällig oder planmäßig sein.

Zufällige oder Gelegenheitsbeobachtungen sind dort am Platze, wo es sich um seltene, nicht leicht wieder herbeizuführende Vorgänge handelt, z. B. die Erlebnisse an einem wichtigen Wendepunkte des Lebens oder eine außergewöhnliche Verhaltungsweise des Kindes. Die planmäßige Beobachtung ist bei häufig vorkommenden Vorgängen anzuwenden. Beobachten wir alltäglich Vorkommendes, etwa die Verhaltungsweisen des Kindes beim Spiel, so haben wir es mit einer natürlichen Beobachtung zu tun. Wird absichtlich ein bestimmtes Gebiet der Beobachtung herbeigeführt, etwa der Umfang der Aufmerksamkeit, so nennt man die Beobachtung versuchlich (experimentell).

Das **Experiment,** die absichtliche Herbeiführung eines Seelenvorganges zum Zwecke seiner Beobachtung, wird in der Psychologie in zwei Formen verwendet.

Das äußere Experiment nimmt äußere Anlässe („Reize") zur willkürlichen Herstellung eines psychischen Vorganges (Farben, Töne, Ziffern, Bilder u. dgl.). Vielfach bedient man sich dabei eigener, oft komplizierter Apparate. Beim inneren Experiment ruft der Beobachter in sich selbst seelische Akte, etwa Denkvorgänge, hervor, um ihr Zustandekommen und ihre Eigenart im Vergleiche zu anderen seelischen Geschehnissen herauszubekommen. Der Schwerpunkt des äußeren Experiments liegt auf dem Gebiete der Sinneswahrnehmungen, der Vorstellungsverbindungen und -abläufe; aber auch das höhere Seelenleben ist ihm nicht verschlossen, wenn auch nur mittelbar, z. B. das Denken durch die Sprache. Die inneren Experimente sind berufen, die höheren seelischen Prozesse des Denkens, Vorgänge des Gemütslebens und Willenshandlungen zu erforschen. Schwierigkeiten dabei sind kaum zu umgehende Abweichungen von der Wirklichkeit; absichtlich herbeigeführte Gefühle etwa haben immer etwas Wirklichkeitsfremdes an sich. Affekte, den Zorn z. B., kann ich überhaupt in seiner Unmittelbarkeit nicht erfassen; im Augenblicke der Beobachtung ist er schon „verraucht". In solchen Fällen bin ich gezwungen, mich willkürlich in solche Situationen hineinzuversetzen, indem ich die Erinnerung an schon erlebte heranziehe; auch die Beobachtung der äußerlichen Merkmale (Symp-

tome) bei andern wird mir dienlich sein. Eine weitere Schwierigkeit des inneren Experiments liegt darin, daß die Versuchsperson (Vp.) den Versuch durchzuführen und gleichzeitig sich selbst zu beobachten hat, während beim äußeren Experiment diese Tätigkeiten auf den Versuchsleiter (Vl.) und die Vp. verteilt sind. Das äußere Experiment kann überhaupt „exakter" gestaltet werden; leichter zu beschaffende Zahlenwerte ermöglichen anschauliche Vergleiche der Leistungen in Tabellen und Kurven. Es darf aber deswegen nicht überschätzt werden; denn gerade diese Annäherung an das physikalische Experimentieren entfremdet es den feinen und feinsten Vorgängen des Seelenlebens.

7. Der „beschreibenden" und „erklärenden" setzt Eduard Spranger (Berlin) eine „verstehende" Psychologie entgegen. Diese wird auch als **geisteswissenschaftliche Psychologie** bezeichnet.

Entgegen einer Psychologie bloßer seelischer Einzelheiten (Elemente) will sie als „Strukturpsychologie" die seelischen Erscheinungen „aus ihrer wertbestimmten Stellung im einheitlichen Ganzen und aus ihrer Bedeutung für solche totale Leistungszusammenhänge" verstehen. Die Psychologie muß nach der objektiven Kultur Ausschau halten, nach den überindividuellen Gesetzen und Werten, wie sie in Wissenschaft, Kunst, Wirtschaft, Politik usw. bestehen. Die Seele des Menschen hat teil an den objektiven Wertgebilden; dadurch wird sie hinausgehoben aus dem bloß subjektiv Biologischen und Psychologischen. Die objektive Kultur spiegelt sich gleichsam in den Seelen der einzelnen Menschen wieder, und zwar bildet die Seele einen sinnvollen Zusammenhang verschiedener Wertrichtungen; eine Sinnrichtung ist jedoch in der Regel bei jedem Menschen die übergreifende und beherrscht die anderen. Sechs Menschentypen entsprechen den objektiven Werten: der theoretische, wirtschaftliche (ökonomische), künstlerische (ästhetische), machtstrebende (politische), soziale und religiöse Mensch. Aus dieser Einstellung des geisteswissenschaftlichen Verstehens hat Spranger u. a. eine „Psychologie des Jugendalters" geschaffen (1924).

8. Von Amerika aus hat sich in den letzten Jahren eine psychologische Richtung verbreitet, die man als **„Behaviorismus"** bezeichnet.

Der Name leitet sich von dem englischen Wort to behave (sich verhalten) ab. Die Vertreter dieser Richtung gingen zunächst von Versuchen an Tieren aus und übertrugen dann die Methoden der Verhaltensbeobachtung auch auf das Kleinkind. Sie betonen — wie z. B. Watson —, daß in dem Verhalten des einzelnen Menschen gegenüber verschiedenen Einflüssen das Baumaterial seiner Persönlichkeit zu erblicken sei. Reize, äußere Einflüsse und besonders erlernte Gewohnheiten bestimmen vor allem den Lebensstil des Menschen. Die Wirkungen äußerer Einflüsse durch Eltern, Pflegerinnen, Erzieherinnen und die sonstige Umgebung („bedingte" Reaktionen) seien für die Erziehung wichtiger als die Nachwirkung angeborener Eigenschaften („unbedingte" Reaktionen). Die Behavioristen stellen daher Milieuwirkungen bei der Erziehung in den Vordergrund.

Karl Bühler hat in dem Buche „Die Krise der Psychologie" (1927) gezeigt, daß alle drei Ansichten (Aspekte) in der Psychologie, vom inneren Erleben, vom äußeren Verhalten und vom objektiven Geist her, ihre Berechtigung haben.

Beispiele von psychologischen Versuchen werden an verschiedenen Stellen des Buches geboten.

§ 3. Die Kinderpsychologie.

1. Die Selbstbeobachtung kommt als Methode der Kinderpsychologie aus begreiflichen Gründen nicht in Betracht. Tagebücher schreibt der Mensch im allgemeinen erst im Jugendalter; Kindheitserinnerungen, die der Erwachsene hat, sind wohl ziemlich lückenhaft und auch nicht verläßlich; sie reichen übrigens kaum weiter zurück als ins dritte Lebensjahr.

2. Methoden der Fremdbeobachtung kommen in mehreren Formen in der Kinderpsychologie vor. Gelegentliche und planmäßige Beobachtungen finden sich im Tagebuchverfahren.

Die seelischen Äußerungen und Verhaltungsweisen des Kindes werden von der ersten Lebensstunde an sorgfältig verzeichnet, vom Vater, von der Mutter oder von beiden. Bei der Beobachtung durch die Eltern liegt freilich die Gefahr ungenauer und auch unzweckmäßiger Feststellungen nahe; es wird manches überschätzt, manches, worauf es der Wissenschaft ankommt, übersehen. Anderseits hat der geschulte Psychologe, der ein fremdes Kind beobachtet, nicht jene Fühlung mit ihm wie eben die Eltern. Es hat sich daher eine Arbeitsweise herausgebildet, die die erwähnten Nachteile ausschaltet und die Vorteile verbindet: Vater und Mutter sind zugleich Psychologen, wie Karl und Charlotte Bühler, William und Clara Stern u. a. Wir bringen im nächsten Abschnitte Proben aus kinderpsychologischen Tagebüchern.

3. Wird nur ein Kind beobachtet, so spricht man von einer biographischen Methode.

Beispiele: W. Preyer, Die Seele des Kindes; Miß W. Shinn, Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes in biographischer Darstellung.

Man kann aber auch eine seelische Einzelerscheinung herausgreifen und monographisch bearbeiten.

Beispiele: Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde; Clara und William Stern, Die Kindersprache; Georg Kerschensteiner, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung.

4. Auch das Experiment wird in der Kinderpsychologie angewendet. Karl Bühler unterscheidet das Leistungsexperiment vom Auslösungsexperiment.

Im ersten handelt es sich um die Feststellung einer Leistung, die das Kind in einem bestimmten Alter schon oder noch nicht zustandebringt, z. B. Unterscheidung der Grundfarben, Ausführung eines Auftrages; dabei müssen freilich die Versuchsumstände kindertümlich, das heißt so gestaltet werden, daß das natürliche Interesse des Kindes nicht erlahmt. Die zweite Art, das Auslösungsexperiment, will irgendein seelisches Geschehen auslösen; so hat z. B. Kußmaul untersucht, wie das Neugeborene auf verschieden schmeckende Flüssigkeiten zurückwirkt (reagiert); süß wird mit Saugen und Schlecken, sauer und bitter mit Öffnen des Mundes und Ausstoßen beantwortet; der bezeichnende „Ausdruck" des Süßen, Sauern oder Bittern wird bereits durch die Tätigkeit der Muskulatur um den Mund herum ausgelöst. Auch die Untersuchung der Ausdrucks-

bewegungen des Kindes, die uns auf die Gefühle und Gedanken schließen lassen, gehören hieher. „Kinder sind für Ausdrucksversuche besonders geeignet, weil sie leicht ganz aufgehen in stark gefühlsbetonten Eindrücken, eine lebhafte, durch Erziehungseinflüsse und Verstellungsabsichten noch nicht stark beeinträchtigte, ursprüngliche Mimik besitzen und sich unbefangen verhalten; mit einiger Geschicklichkeit kann man meist leicht erreichen, daß sie überhaupt keine Ahnung von der Absicht, sie zu beobachten, oder gar von dem Zweck der Versuche haben. Gerade die einfachsten, in der Psychologie noch umstrittenen Gefühlssymptome sollte man darum an Kindern zu finden trachten." (K. Bühler.)

5. Als mittelbare Quellen kinderpsychologischer Beobachtungen kommen auch objektive Gebilde des kindlichen Geistes in Betracht, wie Zeichnungen, Schöpfungen beim Spiel, Lieblingsgeschichten.

So hat Charlotte Bühler bei der Untersuchung der literarischen Entwicklung des Kindes nach dem Inhalt der jeweiligen Interessen und des jeweiligen Verständnisses ein Struwelpeteralter, Märchen-, Robinson- und Heldenalter unterscheiden können.

6. Wenn auch die neuzeitliche Kinderforschung eine recht junge Wissenschaft ist, so ist doch die Kinderpsychologie so alt wie die Menschheit.

Freilich, mehr als gelegentliche Bemerkungen über die Entwicklung des Kindes werden wir im Altertum und Mittelalter kaum finden. Erst das 18. Jahrhundert bringt einige kinderpsychologische Abhandlungen über Wunderkinder. „Merkwürdiges Ehrengedächtnis des weyland klugen und gelehrten lübeckischen Kindes Christian Henrich Heinecken" nennt sich eine Hamburger Schrift aus dem Jahre 1726. Der Erziehungsroman „Emil" des französischen Pädagogen Rousseau (1762) mit der eindringlichen Mahnung nach Kinderforschung wirkte befruchtend auf eine Gruppe deutscher Erzieher, die sogenannten „Philanthropen". Basedow, ihr Haupt, veröffentlichte in den „Pädagogischen Unterhaltungen", der Zeitschrift seiner Anstalt in Dessau, die „Geschichte eines Kindes von 2 Jahren und 5 Monaten" (1778). Die Philanthropen Campe und Trapp schrieben als Preisaufgabe ein „Journal eines Vaters über sein Kind von der Stunde seiner Geburt an" aus und veröffentlichten zwei solcher Tagebücher des Einlaufes. 1787 wollte Dietrich Tiedemann durch die „Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern" andere Forscher zu ähnlichen Untersuchungen anregen, „weil es an genauen und hinlänglich zahlreichen Beobachtungen über die Kinderseelen gebricht". Tiedemanns Wunsch ging freilich erst im 19. Jahrhundert in Erfüllung. Zunächst interessierten sich Ärzte für die neue Wissenschaft. 1856 erschien das noch sehr lesenswerte Büchlein „Kind und Welt" von Berthold Sigismund, drei Jahre später kamen die „Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen" von Kußmaul heraus. Die ersten grundlegenden Werke neuzeitlicher Kinderforschung aber waren in körperlicher Hinsicht die „Physiologie des Kindesalters" von K. Vierordt (1881), in psychologischer „Die Seele des Kindes" von dem Arzte Wilhelm Preyer (1882). Namentlich Preyers Werk, das auf jahrelangen, äußerst sorgfältigen Beobachtungen und Versuchen beruht, wurde mustergültig für andere Werke dieser Art, die bald nachher in großer Anzahl auch im Ausland erschienen und als Gesamtdarstellungen über Preyer hinausgingen, so J. Sullys „Untersuchungen über die Kindheit", deutsch von Stimpfl (1909), W. Sterns „Psychologie der frühen Kindheit" (1914, 2. Aufl. 1921), „Das Seelenleben des Kindes" von K. Groos (5. Aufl. 1921),

„Die Grundlagen der psychischen Entwicklung" von K. Koffka (1921), „Psychologie des Kindes" von R. Gaupp (eine kürzere Darstellung in der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt"), „Die Seele des Kindes" von W. Ament (in den Kosmosbändchen) u. a. Die empfehlenswerteste Darstellung neben der schon genannten von W. Stern ist „Die geistige Entwicklung des Kindes" von Karl Bühler (4. Aufl. 1924), kürzer gefaßt im „Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes" (Sammlung „Wissenschaft und Bildung").

§ 4. Absondernde Betrachtungsweise der Seelenkunde.

1. Das Seelenleben, wie es jedem tatsächlich gegeben ist, zeichnet sich in der Regel durch eine gewisse Mannigfaltigkeit aus. Die verschiedensten Inhalte des sogenannten **Bewußtseins**, Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen, Akte des Begehrens, wechseln unaufhörlich, gehen ineinander über. Wir sprechen von Bewußtseinszuständen; diese können in wechselnder Klarheit und Deutlichkeit auftreten.

Einzelne seelische Gebilde, z. B. Empfindungen, kommen niemals losgelöst von den übrigen jeweiligen Bestandteilen des Bewußtseins vor.

Eine Farbempfindung, etwa rot, tritt immer nur in Empfindungsverbänden (Komplexen) auf, so z. B. mit Augenmuskelempfindungen, Spannungsempfindungen in der Kopfhaut, Farbwirkungen der Umgebung, Schattenbildungen, Flimmern vor den Augen u. a. Solche Empfindungskomplexe sind das Ursprüngliche, auch beim kindlichen, noch wenig entwickelten Seelenleben.

2. Nun hebt aber doch die Psychologie einzelne Elemente des Seelenlebens gesondert heraus und bespricht sie einzeln. Es ist dies ein willkürlicher Standpunkt, der aber überlegt (methodisch) eingenommen wird. Man kann nämlich das seelische Gefüge so besser überschauen und ins einzelne verfolgen. Tatsächlich wird diese absondernde (isolierende) Betrachtungsweise der Reichhaltigkeit der seelischen Vorgänge nicht gerecht.

3. Empfindungen, Gedanken, Gefühle usw. sind ferner nicht nur miteinander, sondern stets auch mit einem Ich verbunden.

Man sagt: „Ich empfinde, du willst, er fühlt". Auch von diesem Umstande sieht die Psychologie, und zwar die generelle, in der Regel ab und beachtet vorwiegend die Erscheinungen und Gesetze des Seelenlebens so, wie sie allen Individuen gemeinsam sind. Die differentielle Psychologie freilich, die auf den Unterschied seelischer Merkmale besonders achtet, berücksichtigt mit den Merkmalen zugleich auch das Individuum.

4. Noch eine weitere isolierende Betrachtungsweise der Psychologie ergibt sich aus der unmittelbaren Erfahrung und in gewissem Sinn auch aus der Anlage und Funktion des Nervensystems.

Die Erregungen der Sinnesnervenfasern setzen sich im Großhirn zu Empfindungen um; diese hinterlassen Vorstellungsbilder, die im Gedächtnis

wieder aufleben können. Durch Wiederholung dieser Vorgänge entsteht die Welt der Wahrnehmungen (in weiterem Sinn oft auch als „Empfindungen" bezeichnet). Die Phantasie schaltet mit den Wahrnehmungsbestandteilen in freierer Weise (im Gegensatze zum Gedächtnis, das an die wirklichen Vorgänge gebunden ist). Wie die Phantasie ist auch das **Denken** aufbauende Vorstellungstätigkeit, nur mit dem Unterschiede, daß das Kombinieren der Phantasie Selbstzweck, das des Denkens Mittel zum Zweck ist, nämlich zur Gewinnung von Erkenntnissen in Form von Urteilen, Begriffen und Schlüssen. Bei all diesen seelischen Tätigkeiten nun verhält sich der Mensch erkennend, aufnehmend.

Umgekehrt ist die Richtung der Triebe, des Begehrens in uns. Mit Hilfe der Bewegungsnerven können wir handelnd auf die Umwelt einwirken. Wiederholtes Tun in der gleichen Richtung führt zu Gewohnheiten und Neigungen; wird es übertrieben, entstehen Hang und Leidenschaft. Aus dem Streben, das sich seiner Zwecke immer mehr bewußt wird, gehen geistige Interessen hervor. Im überlegten **Wollen** münden die Strebefunktionen der Seele zur menschenwürdigsten Form aus.

Erkennen und Wollen sind stets begleitet von einer dritten Klasse seelischer Gebilde, den **Gefühlen** der Lust und Unlust, wenn sie auch nicht immer deutlich feststellbar sind. Entsprechen die Funktionen des Erkennens den zentripetalen, die des Strebens den zentrifugalen Nervenbahnen, so lassen sich die Gefühlsvorgänge Nervenprozessen innerhalb der Zentren zuordnen.

Diese drei **Grundfunktionen** der Seele, Erkennen, Fühlen, Wollen (Kopf, Herz, Hand!), treten natürlich stets neben- und ineinander auf. Gedanken sind begleitet von Gefühlen, diese von Strebungen. Aber nach dem jeweiligen Vorwiegen der einen oder anderen Grundfunktion in einem seelischen Komplex kann man in der Psychologie das Denken, Fühlen und Wollen gesondert betrachten.

5. Innerhalb dieser Grundfunktionen unterscheidet man verschiedene **Entwicklungsstufen,** namentlich beim Erkennen.

Empfindung und Wahrnehmung erfordern ein gegenwärtiges Objekt, dessen Reize (Ätherschwingungen bei der Lichtempfindung, Luftschwingungen bei der Tonwahrnehmung, chemische und mechanische Vorgänge beim Geschmack usw.) durch die Nervenzellen an der Oberfläche des Körpers (periphere Ganglien der Sinnesorgane) aufgenommen werden. Wir sprechen von primären Erscheinungen des Seelenlebens. Vorstellungen hängen dagegen nicht unmittelbar mit den Objekten und Vorgängen, die sie verursachen, zusammen; ein Ton kann unabhängig von einem Instrument, eine Farbe ohne abermaliges Wahrnehmen eines Gegenstandes vorgestellt (vor die Sinne gestellt) werden. Wir bezeichnen daher alles Vorstellungsmäßige als sekundäre Seelenfunktionen; diese sind unentbehrlich für den Aufbau eines selbständigen geistigen Weltbildes. Durch ständiges Absehen von Einzelzügen, wie sie jede Vorstellung noch hat (z. B. Eiche, Buche, Linde), komme ich allmählich zu Allgemeinvorstellungen (Laubbaum) und schließlich zum unanschaulichen (abstrakten) Begriff, dem Element des Denkens, das bereits durch einen tertiären psychischen Vorgang entsteht. Innerhalb des Gefühls- und Willenslebens kann man diese Stufen nur insofern unterscheiden, als sich Akte des Fühlens und Wollens auf primäre, sekundäre und tertiäre Gebilde des Erkennens beziehen können.

§ 5. Das Neugeborene.

1. Das Leben des Menschen beginnt schon im Mutterleib. Zwar atmet und verdaut die Mutter für die Leibesfrucht, aber das Herz schlägt bereits vor der Geburt selbständig und auch die Nieren arbeiten teilweise. Nach der Geburt sind alle lebenswichtigen Organe in Tätigkeit. Vom Zentralnervensystem sind indes nur das Rückenmark und die Teile unter der Großhirnrinde tätigkeits- (funktions-) reif. Das Großhirn selbst ist noch unreif. (Abb. 3.)

Ein Neugebornes, dem das Großhirn fehlt, ist deshalb einige Wochen lebensfähig, denn in dieser Zeit besorgt das Rückenmark allein die notwendigsten Lebensverrichtungen: Atmung, Verdauung, Bewegung. Da das Großhirn der Sitz des bewußten Lebens ist, kann man dieses dem Neugebornen nicht zusprechen. Man kann zwar annehmen, daß das Kind schon in den letzten Wochen vor der Geburt ein gedämpftes Bewußtsein besitzt. Beobachten können wir das erwachende Seelenleben, die Aufhellung und Verfeinerung des Bewußtseins allerdings erst nach der Geburt.

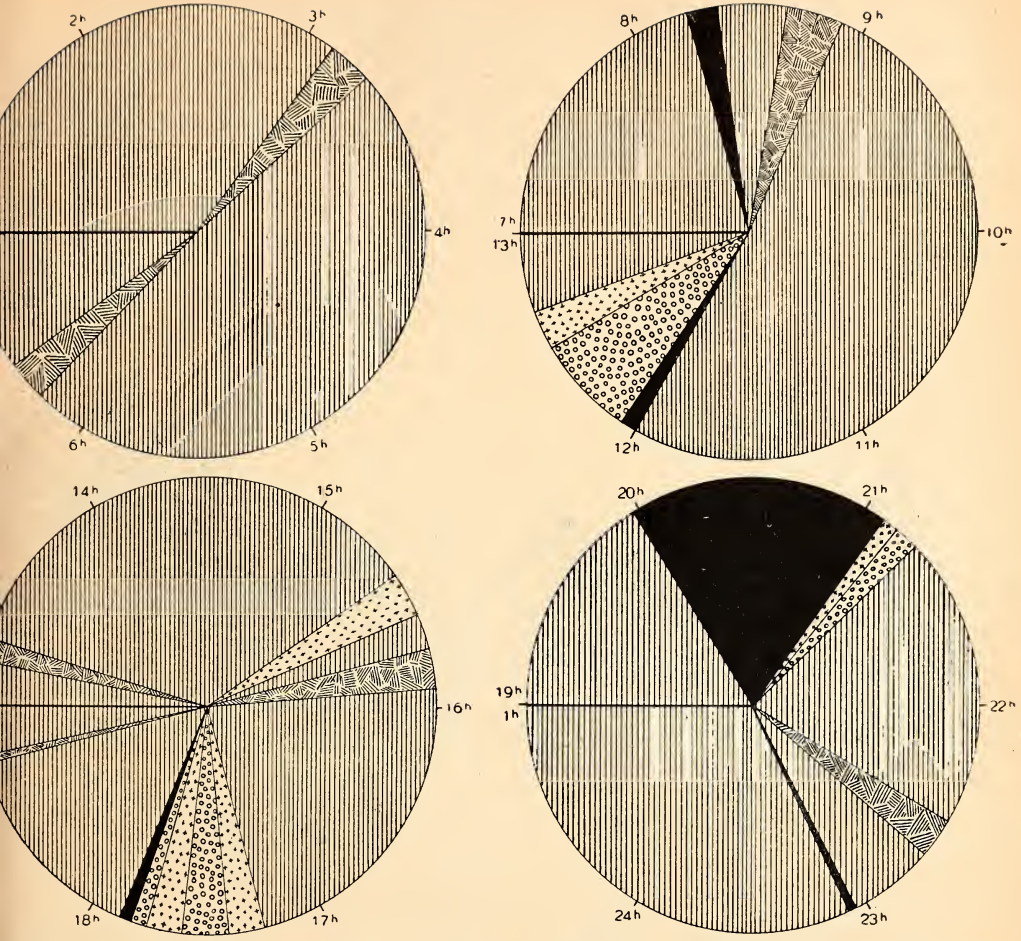
2. Das Neugeborne verbringt etwa drei Viertel des Tages im Schlaf und auch den restlichen Teil meist in Dämmerzuständen, in denen es auf Reize fast gar nicht rückwirkt (reagiert). So verbleibt etwa nur ein Zehntel der Tagesdauer, in dem es reizzugänglich ist. Und auch der Großteil dieser Reize wird mit Schreien und Abwehrbewegungen, also negativ, beantwortet, namentlich lautes Geräusch, grelles Licht, Hunger, Kälte, Nässe, plötzliche Lageveränderung. Zuwendung zum Reiz, also positive Reaktion, erfolgt nur bei Nahrung und Wärme.

Diese Zuwendung zum Reiz erfolgt gewöhnlich dann, wenn der junge Organismus gerade in einem Zustand der Tätigkeit, Erregung, Aktivität ist; dies äußert sich in ganz unbestimmten, zunächst richtungslosen Bewegungen, Zappelbewegungen aller Glieder. Charlotte Bühler vergleicht sie mit einem ersten Fühlerausstrecken hinaus in die Welt. „In diesem Zustande der Tätigkeit und Erregung ist das Lebewesen auf Reize gerichtet, für sie empfänglich und sucht sie auch teilweise auf. Wir können also in seinem lebendigen Verhalten zwei Komponenten unterscheiden, eine zunächst richtungslose, von inneren Vorgängen bedingte Aktivität und innerhalb ihrer eine auf Reize gerichtete und ansprechende Reaktivität."

Bei diesem passiven und negativen Verhalten des Kindes bleibt es freilich nicht lange. Sehr lehrreich ist ein Vergleich mit dem Ende des 1. Lebensjahres. Wir entnehmen ihn dem „Inventar der Verhaltungsweisen des ersten Lebensjahres", das Charlotte Bühler mit Hildegard Hetzer auf Grund genauer Beobachtungen des Kleinkindes zusammengestellt hat.

	0;0 (bedeutet 0 Jahre, 0 Monate)	1;0 (bedeutet 1 Jahr, 0 Monate)
Spontanbewegungen	1 %	31 %
Positive Reaktionen	3·3%	7·6%
Negative Reaktionen	7 %	6·4%
Schlaf	88·7%	55 %

Aus demselben Werke sind Tagesverlauf und Tageskreise entnommen. (Abb. 1 und 2.)



1. Der Tagesverlauf eines Neugeborenen. (Aus Ch. Bühler u. H. Hetzer, „Inventar der Verhaltungsweisen des ersten Lebensjahres".)

Zeichenerklärung zu den Abb. 1 und 2.

Schlaf | Dämmerzustand | Negative Reaktion | Nahrungsaufnahme | Hinzubewegen | Positiv ruhiger Wachzustand | Impulsive Bewegung | Experimentieren

3. Über die Bewußtseinsvorgänge des Neugebornen kann nichts Bestimmtes behauptet werden. Beobachten können wir nur bestimmte Bewegungen, die das Kind als „Rückenmarkswesen" leistet und die man bald als **Reflexe,** bald als **Instinkthandlungen** bezeichnet.

Im wesentlichen besteht ein Reflex aus einer Nervenkette, die im einfachsten Fall mit einem Sinnesnerven beginnt und mit einem Bewegungsnerven endet. Eine solche Verbindung nennt man Reflexbogen. (Abb. 3 zeigt ein Schema der Leitungsbahnen im Gehirn und Rückenmark.)

Reflexe treten beim neugeborenen Kind schon auf allen Sinnesgebieten auf, so der Pupillenreflex (Verengung der Pupille bei grellem Lichte), der Augenlidreflex (unwillkürlicher Lidschluß), der Fußsohlenreflex (Strecken der Zehen nach oben beim Berühren der Fußsohlenhaut), Bewegungen auf Kälte-, Wärme- und Schmerzreize, besonders gut ausgebildete Geschmacksreflexe des Süßen, Sauern und Bittern.

In der Regel sind die Reflexe zweckmäßig für den Organismus, sie sind Schutz-, Abwehr- und Anpassungsbewegungen.

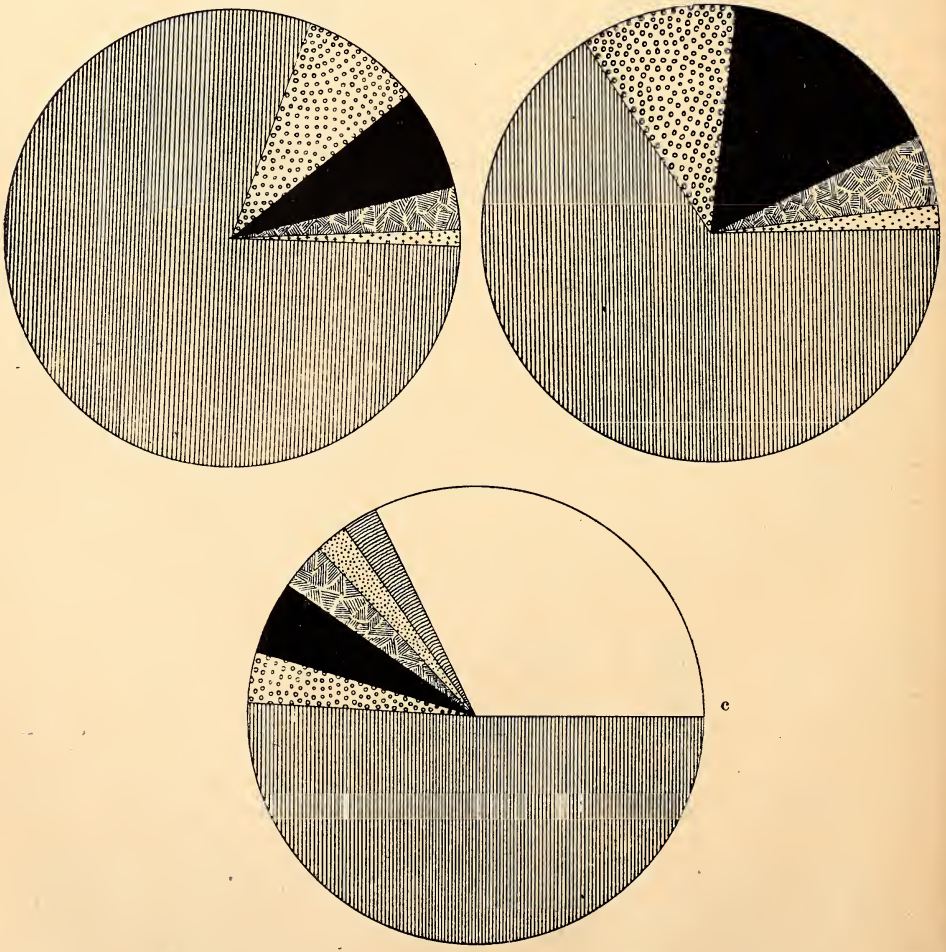
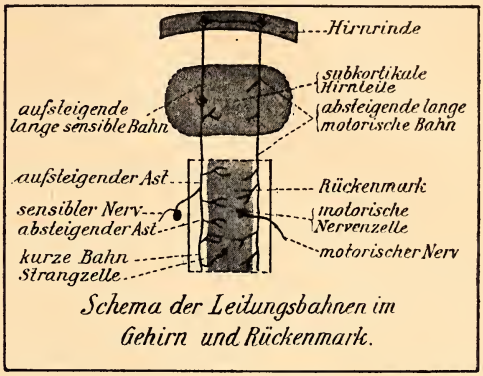


Abb. 2. Typische Tageskreise. (a für 0;0, b für 0;1, c für 1;0.)
(Aus demselben Werk.)

Die Wärmeregelung unseres Körpers geschieht z. B. durch reflektorische Erregungen der Muskeln (Frösteln zum Zwecke der stärkeren Wärmebildung), durch Verengung und Erweiterung der Blutgefäße der Haut, Erregung der Schweißdrüsen usf. Wir atmen reflektorisch, ohne den Sauerstoffmangel und Kohlensäureüberfluß des Körpers zu empfinden und die Atmungsbewegungen zu beachten. Beim Gehen auf holperigem Wege bringen wir den schlecht aufgesetzten Fuß durch Reflexzuckung in die richtige Stellung. Infolge der eigentümlichen Starrheit der Verbindungsglieder jedoch kann es vorkommen, daß Reflexe auch unzweckmäßig und schädlich sein können. So ringelt sich z. B. eine geköpfte Schlange, wenn man sie mit einer glühenden Kohle berührt, um diese, wie um jeden anderen Körper, obwohl sie sich verbrennt. Das sonst zweckmäßige Einsaugen von Zucker kann dem Kinde den Tod bringen, wenn ihm ein Stück Bleizucker in die Hände kommt. In solchen Fällen reicht also die Tätigkeit des Rückenmarks als Schutz nicht aus und die bewußten Vorgänge unter Leitung des Gehirns treten in ihrer Bedeutung hervor. Reflexe (z. B. Niesen, Husten) können ganz oder teilweise vom Gehirn aus gehemmt werden. (Abb. 3.)



Schema der Leitungsbahnen im Gehirn und Rückenmark.

Abb. 3.

Reflexe sind nach dem Gesagten also feste, ererbte, im allgemeinen zweckmäßige Verbindungen zwischen aufnehmenden und ausführenden Nervenbahnen.

4. Haben wir es mit Reflexbewegungen zusammengesetzter Art zu tun, so sprechen wir von Instinkthandlungen.

Die Grenzen sind natürlich fließend. Es gilt von den Instinkten dasselbe, was wir von den Reflexen gesagt haben. Sie stehen im Dienste der ersten lebenswichtigen Verrichtungen des Säuglings, der Aufnahme und Verarbeitung der Nahrung (Saugen, Lecken, Kauen, Schlucken, Erbrechen) und der Atmung (Husten, Gähnen, Niesen). „Von allen Bewegungen des Säuglings ist keine so vollkommen von Anfang an wie diejenige, die ihm den Namen gab." (Preyer.)

Eine eigene Gruppe von Bewegungen des Säuglings bezeichnet man als **impulsive.**

Sie erfolgen ohne äußeren Reiz, von innen heraus, impulsiv. In der Regel sind sie ganz ungerichtet und ungeordnet, wie die Bewegungen der Augäpfel, das Verziehen des Gesichtes, Beugen und Strecken der Gliedmaßen. Anfangs sehr gehäuft, treten sie später mit dem Aufkommen des zweckmäßigen Gebrauches der Sinnesorgane und der Arme und Beine immer mehr zurück.

Wie die Instinkthandlungen ist auch das bekannte Abwenden des Kopfes (etwa nach der Stillung) durch Reize bewirkt, ebenso das Lächeln (im Zustand der Behaglichkeit nach dem Schlaf, der Trockenlegung), das man das „erste

Zeichen erwachender Menschlichkeit" genannt hat, ferner das Mundspitzen (bei der Nahrungsaufnahme) und das wohlbekannte Schreien, zu dem nach einigen Wochen das Weinen tritt. Man faßt diese Äußerungen als **Ausdrucksbewegungen** zusammen.

Sie finden sich bei allen Menschenrassen, sind vererbt und ihre Spuren zeigen sich noch später in den feineren Ausdrucksbewegungen der Erwachsenen, z. B. das Mundspitzen bei Aufmerksamkeit, das Kopfschütteln beim Verneinen.

*

Welche Reflexe lassen sich vom Gehirn aus nicht hemmen? Grund!

§ 6. Erwachen des Sinneslebens.

Das Sinnesleben des Menschen baut sich auf den **Empfindungen** auf. Bevor wir auf seine Entwicklung beim Säugling eingehen, müssen wir Wesen, allgemeine Eigenschaften und Arten der Empfindungen näher beleuchten.

1. Die Empfindungen sind, wie auch die Vorstellungen, Gefühle (Lust und Unlust) und Willensregungen, zunächst grundlegende, **einfache,** elementare **seelische Gebilde.** Sie sind mir gegeben, ohne daß ich sie noch weiter zerlegen und auf einfachere Bestandteile zurückführen könnte. Dies kann ich z. B. ohne weiteres bei den oft sehr zusammengesetzten Wahrnehmungen, bei den Gebilden der Phantasie und des Denkens tun.

Anderseits unterscheiden sich die Empfindungen von anderen Elementargebilden des Seelenlebens durch die **Gebundenheit an Organe.**

Wird ein Sinnesorgan durch einen Reiz erregt, so pflanzt sich unter gewöhnlichen Umständen die Erregung auf bestimmten Nervenbahnen fort und setzt sich auf noch ungeklärte Weise in einen seelischen Vorgang um. Erreicht die Erregung die Großhirnrinde, so haben wir eine bewußte Empfindung.

Ein weiteres Merkmal der Empfindungen ergibt sich aus folgendem: Kühle Zimmertemperatur wirkt auf die Sinnesgebilde der Haut und ich empfinde Kälte, schlechte Luft erregt die Geruchsnerven der Nase, es kommt zu einer Geruchsempfindung, ein heftiger Knall ruft in mir eine Gehörsempfindung hervor usf. Alle drei Empfindungen erwecken in mir dasselbe Gefühl, nämlich Unlust, gleichgültig ob sie durch Erregung der Haut-, Geruchs- oder Gehörnerven veranlaßt wurden. Die Empfindungen sind aber im Gegensatz zu den Gefühlen der Lust und Unlust (§ 8, 1) in besonderer, **spezifischer Weise** an bestimmte Organe auch der Art (Qualität) nach **gebunden;** Schallwellen verursachen in mir keine Geruchsempfindungen, Temperaturen keine Gehörsempfindungen usf.

Empfindungen sind also einfache seelische Gebilde, die von der Erregung bestimmter Organe erstens wesentlich und zweitens spezifisch abhängen.

2. An jeder Empfindung muß man neben der Art noch Stärke (Intensität) und Dauer unterscheiden.

Die altehrwürdige Fünfzahl der Sinnesarten (Qualitäten) ist heute weit überschritten. Die Forschung des 19. Jahrhunderts hat unsere Erkenntnisse über die Empfindungen erweitert. So hat man zunächst ein eigenes Sinnesgebiet erkannt im Innewerden von Widerständen, die unsere bewegten Körperglieder durch die Tätigkeit der Muskeln zu überwinden trachten (Bewegungs- und Lageempfindungen). Ferner hat man festgestellt, daß der Tastsinn, den man früher als einheitlich deutete, ein Gemisch von Qualitäten des Drucksinnes, des Temperatur- (Wärme- und Kälte-) und des Schmerz-(Stich-)sinnes darstellt. Eine andere eigene Gruppe von Empfindungen dient der Bewegung und Haltung des Kopfes und damit des ganzen Körpers (Gleichgewichtsempfindungen). Als Sinneseindrücke müssen wir auch die Empfindungen aus inneren Organen des Körpers betrachten (Hunger, Durst, Völle vor dem Erbrechen u. a.); wir nennen sie Organempfindungen. Dazu gesellen sich endlich Geschmack und Geruch, Gehör und Gesicht.

Versuchlich konnte man viele Tausende von Farbqualitäten, rund 10.000 Tonhöhen, an die 600 Geräusche, einige hundert Geruchsarten und vier Geschmacksqualitäten nachweisen. Diese Mannigfaltigkeit wächst ins Unübersehbare, wenn man überdies noch die Verschiedenheiten der Stärke und Dauer beachtet.

3. Das Kind kommt mit ausgebildeten und aufnahmebereiten Sinnesapparaten zur Welt. Über die ersten Lebensäußerungen, die schon erwähnten Ausdrucksbewegungen, Reflexe, Instinkthandlungen und impulsiven Bewegungen (§ 5, 3, 4), gelangt das Neugeborene in verhältnismäßig kurzer Zeit zu immer mehr **aktivem und zweckmäßigem Gebrauch seiner Sinnesorgane.** Nach etwa einem halben Jahre schafft sich das Kind, indem es schaut, tastet und hört, in unausgesetztem Spiel die Elemente, aus denen es später sein Weltbild aufbaut.

4. Die Augenbewegungen des Neugeborenen zeigen noch keinerlei Einstellung der Blickrichtung auf Gegenstände, keine Anpassung (Akkomodation) auf nah und fern, endlich zum Teil nicht einander zugeordnete Bewegungen der Augen; diese können sich unabhängig voneinander bewegen, so daß man den Eindruck des Schielens bekommt. Freilich geht der Erwerb der Augenbewegungen rasch vonstatten; wenn das bewußte Sehen einsetzt, sind unzweckmäßige Augenbewegungen eine Seltenheit. Da koordinierte Augenbewegungen auch gleich nach der Geburt auftreten, können diese als vorgebildete Einrichtungen betrachtet werden.

In der Entwicklung der willkürlichen Blickeinstellung, wobei also schon seelische Leistungen, wie Aufmerksamkeit und Interesse, mitwirken, haben Preyer und die amerikanische Psychologin Miß Shinn einzelne Stadien unterschieden, die sich bei beiden ziemlich decken. Das erste Stadium des planlosen Umherirrens

mit den Augen wird in der zweiten bis fünften Lebenswoche abgelöst von dem Anstarren heller Flächen, die dem Gesichtskreise des Kindes zugänglich gemacht werden (helles Fenster, brennende Kerze). Das Verfolgen eines hellen Gegenstandes durch reflektorische Blickeinstellung beginnt als drittes Stadium bald darauf, beiläufig von der dritten Woche an. Es ist dies schon ein sehr komplizierter Vorgang; jeweilig gereizte Netzhautstellen bewirken bestimmte Bewegungen der Augäpfel. Endlich kommt es auch zur willkürlichen Blickeinstellung. Das Kind sucht nach Gegenständen in seinem Gesichtsfeld. „Als ich am 81. Tage", so stellt Preyer fest, „etwa ein Meter vom Kind entfernt, durch Reiben mit dem nassen Finger einem Trinkglas hohe, dem Säugling neue Töne entlockte, wendete dieser gleich den Kopf, traf aber mit dem Blick nicht die Richtung, suchte sie, und als sie gefunden war, hielt er sie fest."

5. Das aktive Tasten beginnt beim Kind etwa in der vierten Woche nach der Geburt.

Gegenstände, die zufällig an den Mund kommen, werden mit den Lippen erfaßt und bearbeitet; auch die Zunge versucht sich daran. Es ist dies ein Fortführen des Saugens und Leckens, zugleich aber ein Fortschritt über diese instinktiven Bewegungen; die lustbetonten Berührungseindrücke werden immer bewußter herbeigeführt. Später wird das Mundtasten durch das Handtasten langsam verdrängt. Unter Mitwirkung des Gesichtssinnes entwickelt sich ein immer vollkommeneres Handgreifen. Das aktive Greifen mit der Hand tritt später auf als das bloße Suchen eines Gegenstandes mit den Augen, etwa im fünften Monat. Dies ist leicht einzusehen, wenn man bedenkt, daß das Kind, durch die sich bewegende Hand noch sehr in Anspruch genommen, leicht das Greifziel aus den Augen verliert.

6. Beim Greifen und später namentlich beim Gehen- und Sprechenlernen spielen die Bewegungsempfindungen eine große Rolle.

Taubstumme Kinder sind beim Erlernen der Sprache und auch beim Verstehen in erster Linie auf Sprechbewegungsempfindungen angewiesen. (§ 36.) Auch das normale Kind macht umso größere Fortschritte in der Beherrschung von Fertigkeiten, wenn die Bewegungsempfindungen möglichst verdeutlicht werden, besser gesagt, die Bewegungsempfindungsgruppen, da infolge der Vielheit der Bewegungsempfindungen (bei einer Armbewegung werden an die 25 Muskeln und Gelenke beansprucht) die einzelnen nicht beachtet werden können. Dies ist besonders wichtig bei den körperlichen Übungen und bei allen Arten der Handbetätigung.

Gesichts-, Tast- und Bewegungsempfindungen zusammen helfen dem Kinde die Körperlichkeit der Außenwelt erfassen.

Das Kind sieht die Gegenstände zunächst flächenhaft. Erst durch die Bewegung des eigenen Körpers zu und von den Gegenständen in Verbindung mit dem Tasten kommt es zu immer vollkommeneren Raumwahrnehmungen, die wir noch eingehender an anderer Stelle besprechen werden. (§ 11.) Untersuchungen haben ergeben, daß sich der Tastsinn als erster entwickelt. Auf Wärme, Kälte, Druck und Schmerz reagiert das Kind gleich nach der Geburt. Der Tastsinn muß beim blinden Kinde das Auge ersetzen (§ 37) und er kann sogar, wenn auch noch der Gehörsinn fehlt, alleiniger Träger einer freilich sehr erschwerten Entwicklung werden. Dies beweist uns der Lebenslauf der taubstumm-blinden amerikanischen Schriftstellerin Helen Keller, die es, geleitet von einer aufopfernden Lehrerin, zu hoher Bildung brachte. (§ 17.)

7. Schon ziemlich früh zeigt das Kind Aufmerksamkeit für Töne und Geräusche, also Gehörseindrücke.

Ja, das Gebiet des Hörens ist, wie Wiener Untersuchungen (B. Löwenfeld, Die Reaktionen des Säuglings auf Klänge und Geräusche) ergeben haben, überhaupt jenes Sinnesgebiet, auf dem zum erstenmal der Schritt von der bloßen Reizhinnahme zur Reizverarbeitung vom Kinde geleistet wird. Das Kind des 1. Lebensmonats beantwortet überhaupt nur Reize einer gewissen Stärke und diese nur durch Schock. Im 2. und 3. Monat dagegen ist bereits die Rückwirkung je nach der Art des Reizes auch schon verschieden; es erfolgt ein Hinwenden des Kopfes zur Schallquelle; auch die Dauer der Rückwirkung ist wechselnd, ein Zeichen, daß das Kind bereits auf die Natur des Reizes eingeht, wenigstens ohne Unbehagen (neutrale Beantwortung) oder sogar mit deutlichen Zeichen von Lust (positive Reaktion).

Damit ist nach Charlotte Bühler nicht nur das Sinnesgebiet, auf dem zum erstenmal der „Schritt von der passiven Reizhinnahme zur aktiven Reizrezeption vom Kinde gemacht wird", aufgewiesen, sondern „das allgemeine Grundprinzip der Reizbewältigung" überhaupt. Diese „Situationsbemeisterung" zeigt sich auf allen Gebieten des Sinnenlebens als „der immer wiederkehrende Umschlag vom Erleiden zum Tun, vom Überwältigtsein zur Bewältigung und damit von Unlust zur Lust".

8. Geruch- und Geschmacksinn sind von geringerer Bedeutung für das seelische Leben.

Preyer stellte aktives Riechen, stoßweises Einziehen der Luft durch die Nase bei geschlossenem Mund, in der Hälfte des zweiten Lebensjahres fest. Für Geschmackseindrücke ist der Säugling, der einförmige Milchnahrung genießt, wenig empfänglich. Neuartig schmeckende Speisen werden auch später nur angewöhnt, aber nicht gesucht.

Die Empfindungen bilden das Rohmaterial für die Wahrnehmungen. Das sind bereits zusammengesetzte seelische Gebilde, die sich von bloßen Empfindungsverflechtungen durch Auslese und Gliederung, Erweiterung und Umbildung unterscheiden und für das höhere Seelenleben von grundlegender Bedeutung sind. (§ 11.)

§ 7. Erste Verhaftung von Eindrücken: Die Vorstellungen.

1. Das Kind ist schon von den ersten Lebensstunden an fähig, Eindrücke zu behalten. Diese gehen aber infolge des gedämpften Bewußtseins und der noch schwach arbeitenden Sinne in den Anfangswochen des Daseins fast gänzlich verloren. Und das ist vom Standpunkt der Lebensförderung (biologisch) recht wichtig. Ein Zuviel an aufgenommenen Eindrücken würde die ungemein zarte und weiche Großhirnrinde des Kindes schädigen. Daß also der Säugling zunächst nur die unlustbetonten Organempfindungen beachtet und nur für Nahrungsaufnahme, Wärme u. dgl. zu haben ist, erscheint biologisch verständlich.

2. Aber schon vom dritten Lebensmonat an hinterlassen Menschen und Dinge der Umgebung des Kindes sichtliche Nachwirkungen; Anfänge des

„Interesses" und der Aufmerksamkeit machen sich bemerkbar. Das Kind reagiert mit Lächeln auf die Stimme der Mutter, auf Streicheln; anders auf ein bekanntes als auf ein fremdes Gesicht, im vierten bis fünften Monat nach William Stern sogar auf feinere Unterschiede im Gesichtsausdruck. Das sind Anfänge zur Entwicklung der Merkfähigkeit. Mit dem Wiedererkennen ist der erste Schritt dazu gemacht.

Dieses erstreckt sich (nach Prantl) über folgende Zeiträume:

Alter:	0;4	0;6	1;0	1;3	1;7	1;11	3;0
Festigkeit:	1 Tag	einige Tage	4—6 Tage	6 Tage	2 Wochen	11 Wochen	½ bis 1 Jahr

3. Werden nun gleichartige Reize, etwa Gesichtseindrücke, wiederholt und zeigt das Kind nach entsprechender Pause, die länger genommen werden muß, als die Nachbilder der Sinnesempfindungen dauern können (Empfindungen halten immer länger an als der Reiz), deutliche Zeichen der Erwartung auf ein Wiederkommen des Reizes, so kann man annehmen, daß damit im Bewußtsein des Kindes seelische Gebilde wirksam wurden, **Erinnerungsbilder von Empfindungen,** die wir als **Vorstellungen** bezeichnen. Denn nur durch Vorstellungen (Erinnerungen) ist es möglich, die Wiederkehr abwesender Reize zu „erwarten", sich auf sie „einzustellen".

In einer Wiener Untersuchung von S. Wislitzky wurde dieser Zeitpunkt im 3. Monat festgestellt. Freilich ist diese Vorstellungsbildung zunächst noch wenig anhaltend. Die Blickbewegung der Erwartung in diesen Versuchen dauerte nur wenige Sekunden länger als die Nachbilder der Sinnesempfindung selbst, das sogenannte Beharren der Empfindung (die Perseveration), wirksam bleiben. Eine merklich andauernde Vorstellungsbildung konnte ungefähr vom 8. Monat an nachgewiesen werden. M. Guernsey hat beobachtet, daß von dieser Zeit an vorgemachte Bewegungen 24 Stunden und auch länger nach der Darbietung nachgeahmt werden. Erst diese Leistung setzt deutliche Erinnerungen an Vorgänge voraus.

4. Wie kommt es überhaupt zur Vorstellungsbildung?

Vorbedingung für das Zustandekommen einer Empfindung ist ein gegenwärtiger Reiz. Sobald der Gegenstand, der die Empfindung verursachte, nicht mehr sichtbar, greifbar, hörbar usf. ist, bleibt eine Wiederholung der Empfindung ausgeschlossen. Die Seele besitzt aber noch eine andere Möglichkeit der Vergegenwärtigung, ein „vor die Sinne stellen" ohne Jetzt und Hier der Gegenstände, und zwar durch anschauliche Inhalte, die den Empfindungen ähnlich sind, aber nicht durch periphere, sondern durch zentrale Erregung zustande kommen. Es sind dies Vorstellungsbilder oder Vorstellungen.

Bei Empfindungen ist die Aufmerksamkeit nach außen gerichtet, den Gegenständen zugewandt, das Sinnesorgan wird „eingestellt". Bei Vorstellungen richtet sich die Auf-

merksamkeit nach innen. Empfindungen werden uns von außen gleichsam aufgenötigt, bei Vorstellungen haben wir das Gefühl des eigenen Schaffens, insbesondere bei den Phantasievorstellungen, deren Ähnlichkeit mit ursprünglichen Empfindungsinhalten im Gegensatz zu den Erinnerungsvorstellungen nicht immer leicht nachzuweisen ist.

Das Zustandekommen von Vorstellungen erklärt man sich so, daß bei Nervenbahnen und Rindengebieten, die einmal durch Reize und Empfindungen in Anspruch genommen wurden, die Geneigtheit besteht, die Erregung wieder aufleben zu lassen. Dies verursacht seelische Inhalte, die der ursprünglichen Empfindung ähnlich sind. Man spricht von Spuren ehemaliger Erregungen, die als Teilursachen oder Dispositionen zu Vorstellungen bestehen bleiben.

5. Wie bei den Empfindungen spricht man auch von einer Qualität der Vorstellungen und teilt sie demnach in ebensoviele Gruppen.

Freilich reicht die Qualität der Vorstellungsbilder an die Reichhaltigkeit der Empfindungsgruppen bei weitem nicht heran. Zunächst haben die Vorstellungen im Vergleich zu den sinnlich-greifbaren Empfindungen etwas Blasses, Schattenhaftes, Körperloses. Sie sind ärmer an Einzelheiten. Feinere Empfindungsunterschiede sind in der Vorstellung in der Regel verwischt und ausgeglichen. Man denke z. B. an eine oft gesehene Landschaft oder an ein gut bekanntes Gemälde und vergleiche die Vorstellung mit den sinnlich vor Augen stehenden Empfindungen.

Vergleichen wir Vorstellungen mit zugehörigen Empfindungen im Hinblick auf die Dauer, so haben wir bei den Vorstellungen das Merkmal der Flüchtigkeit und Unbeständigkeit; es ist gewöhnlich sehr schwer, Vorstellungsbilder willkürlich festzuhalten. Meist verfließen und entschwinden sie und andere treten an ihre Stelle.

Schwer vergleichbar sind Empfindungen und Vorstellungen der Stärke nach. „Die vorgestellte Sonne leuchtet nicht und die vorgestellte Glut ihrer Tausende von Wärmegraden wärmt nicht; ein verglimmendes Streichhölzchen leistet weit mehr in beiden Beziehungen." (Ebbinghaus.) Es ist daher besser, von einer Stärke (Intensität) der Empfindungen, jedoch von einer Lebhaftigkeit der Vorstellungsbilder zu sprechen.

6. In manchen Fällen kommt es allerdings vor, daß Vorstellungen in ihrer Lebhaftigkeit sich so steigern, daß sie hart an die Grenze sinnlicher Intensität rücken, ja sogar mit Empfindungen verwechselt werden können.

In der Regel sind Vorstellungen bei Kindern lebhafter als bei Erwachsenen, ebenso bei Frauen lebhafter als bei Männern. Traumvorstellungen übertreffen solche des Wachzustandes manchmal so sehr an Lebhaftigkeit, daß sie wirkliche Erlebnisse vortäuschen. Künstler sind auf ihren Fachgebieten (Malerei, Tonkunst u. a.) zu lebhafteren Vorstellungen befähigt als Nichtbegabte. Das gleiche gilt überhaupt vom Fachmann im Gegensatz zum Laien. Endlich gibt es Situationen, in denen Wahrnehmungslücken durch stark hervortretende Vorstellungen ergänzt werden. Dies ist z. B. nach Ebbinghaus der Fall, wenn wir jemandem zusehen, wie er in eine Zitrone beißt; man glaubt, selber eine Geschmacksempfindung zu haben.

Sowohl beim sachlichen Vorstellen als auch beim Wortdenken (Lernen) unterscheiden sich die Menschen. Der eine reiht Gesichtsbilder nebeneinander, der andere bevorzugt Gehörbilder, die er hintereinander reiht, ein dritter macht es ebenso mit Bewegungsvorstellungen.

Man unterscheidet demnach **Vorstellungstypen** (visuelle, akustische und motorische). Meistens finden sich allerdings Mischtypen (visuell-motorisch, akustisch-motorisch usf.).

7. Der Wiener Arzt Urbantschitsch unterschied die einfache Vorstellung von den anschaulichen Gedächtnisbildern, die bei Verschluß der Augen, in dunklem Raume zuweilen auch bei offenen Augen den früheren Gesichtseindruck deutlich wiedergeben. Er nannte sie subjektive, optische Anschauungsbilder. Solche finden sich nun nach Urbantschitsch bei leichter erregbaren, vor allem bei jugendlichen Personen, können aber auch noch in späteren Lebensaltern bestehen. Diese Annahmen wurden durch Jaensch weiter untersucht. Er nennt die Fähigkeit zu subjektiven, optischen Anschauungsbildern „eidetische Anlage" (gr. eidos = Bild) und behauptet, daß in einer gewissen Altersstufe (13 bis 15 Jahre) jeder Eidetiker ist. Diese letztere Aufstellung ist indes noch nicht erhärtet. Zu Gesichtseidetikern können wir hervorragende Maler zählen, auch Dichter, wie Goethe, Gottfried Keller, Adalbert Stifter u. a. Es gibt natürlich auch auf anderen Sinnesgebieten Eidetiker, wie z. B. Mozart oder Beethoven im Bereich der Töne.

8. Beim Betrachten von Gemälden kommt es häufig zu sogenannten Mitempfindungen, etwa der Kühle und des Rauschens beim Bild eines Wasserfalles, der Wärme, wenn ein Bild eine sonnenbeschienene Landschaft darstellt, eines bestimmten Geschmackes bei gemaltem Obst, gewisser Gebärden und Bewegungen bei einer bildlich dargestellten Handlung. Man nennt diesen Vorgang Synästhesie. Er ist für das künstlerische Empfinden sehr wichtig und soll deshalb schon im Kindergarten beachtet und gepflegt werden.

Eine bestimmte individuelle Form des Mitempfindens gibt es bei manchen Menschen, die Farben „hören" oder umgekehrt Töne in Farben „sehen". Müller-Freienfels berichtet in seiner „Psychologie der Kunst" von einem siebenjährigen Mädchen, das, während die Mutter im Nebenzimmer ein leidenschaftliches, stark rhythmisches Klavierstück spielte, mit Buntstiften allerlei seltsam gezackte und verschlungene Linien zeichnete. Als man das Kind fragte, was es zeichne, antwortete es: „Was Mama spielt."

Mitempfindungen können beim Wahrnehmen von Gegenständen auch Täuschungen hervorrufen; man nennt sie dann Illusionen. Illusionen treten in Verbindung mit tatsächlichen Empfindungen auf. Wird aber im Wachzustande geradezu Nichtwirkliches vorgespiegelt, so spricht man von Halluzinationen. Diese haben Empfindungscharakter, ohne daß ein peripherer Reiz vorhanden wäre. Es sind dies bereits krankhafte Zustände.

Alle besprochenen Übergangsformen zwischen Empfindungen und Vorstellungen nennt man Schein- oder Pseudoempfindungen. Es ist bei ihnen nicht immer leicht, den Anteil der peripheren und den der zentralen Erregung festzustellen. Sie kommen auch bei der suggestiven Einwirkung eines Menschen auf einen andern vor, ein Vorgang, der im Leben eine große Rolle spielt und noch besprochen werden wird. (§ 13.)

*

Erkläre psychologisch das Verhalten des Kindes in Goethes „Erlkönig"! Welche Rolle spielt dabei der Vater in psychologischer Hinsicht?

§ 8. Luſt und Unluſt.

1. Die Gefühle der **Luſt** und **Unluſt** treten ſtets als Begleiterſcheinungen anderer ſeeliſcher Inhalte, wie Empfindungen, Vorſtellungen, Gedanken, Begehrungen, auf, die man als „Träger" der Gefühle bezeichnet.

Freilich ſind Gefühlserlebniſſe nicht ſo eng und eindeutig an beſtimmte Sinnesorgane gebunden wie etwa Empfindungen und Vorſtellungen. (§ 6, 1.) Sie ſchließen ſich in eigentümlich freier Weiſe an die verſchiedenſten ſeeliſchen Vorkommniſſe. Eine beſtimmte Vorſtellung, ein Bild, eine Handlung, ein Wort kann mich heute mit Luſt, ein andermal mit Unbehagen erfüllen.

Durch dieſes Merkmal der Allgemeinheit oder **Univerſalität** unterſcheiden ſich die Gefühle als eigene Gruppe elementarer Inhalte von den organgebundenen Empfindungen.

2. Ein weiteres kennzeichnendes Merkmal von Luſt und Unluſt iſt der **Wirklichkeitscharakter.**

Eine Empfindung kann durch eine Vorſtellung vertreten werden, von Luſt und Unluſt gibt es keine Vorſtellungsbilder. Sie können nur jetzt und nun, wirklich, aktuell erlebt werden. Es gibt zwar eine Luſt der Erinnerung, Unluſt an einem Vorgeſtellten, die dabei aber wirklich erlebte Luſt und Unluſt muß wohl von den bloß vorſtellungsmäßigen Beſtandteilen als tatſächliches Gefühl unterſchieden werden.

Der Umſtand, daß ſich Gefühle nur hinſichtlich ihrer Träger vorſtellungsmäßig erfaſſen laſſen, erſchwert ihre begriffliche Beſtimmung. Wir wollen nur feſthalten an der Gegenſätzlichkeit von Luſt und Unluſt, die wir in eigentümlich freier Weiſe jederzeit in voller Wirklichkeit erleben.

3. Über das Paar Luſt-Unluſt gehen manche Pſychologen inſofern hinaus, als ſie eine Mannigfaltigkeit von Lüſten und Unlüſten annehmen. Dies entſpricht wohl der Reichhaltigkeit der Gefühlserlebniſſe nach ihren Trägern. Luſt beim Genießen einer Lieblingsſpeiſe iſt etwas anderes als Luſt beim Betrachten eines Kunſtwerkes, Unluſt bei einer Bitterempfindung wieder anders als Unluſt bei der Nichtbewältigung einer Arbeit. Aber über den Grundgegenſatz „angenehm — nicht angenehm" kommt auch dieſe Auffaſſung nicht hinweg.

Wilhelm Wundt nimmt außer der Dimenſion Luſt—Unluſt noch Spannung—Löſung und Erregung—Beruhigung an. (Abb. 4.) Als Gegenſatz von Erregung—Beruhigung nimmt er die Eindrücke Rot—Blau, Helligkeit—Dunkelheit, hoher—tiefer Ton. Spannung und Löſung erleben wir zum Beiſpiel als Zuſchauer eines Wettſpieles.

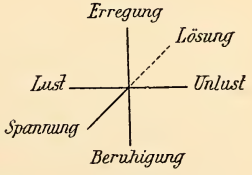


Abb. 4.

4. Die lebenswichtige Sendung der Gefühle für das Ich beſteht in der engen Beziehung von L und Ul zum Wohl und Wehe. In der Mehrzahl der Fälle gilt: Zuträgliche und fördernde Einwirkungen und Eindrücke werden vom Ich mit Luſtgefühlen beſtätigt und umgekehrt.

Freilich handelt es ſich hier um das Unmittelbare, Gegenwärtige. Was die fernere Zukunft dem Organismus bringt, kann mit den Gefühlen beim unmittelbaren Erleben

in Widerspruch stehen. Das Beispiel von der bitteren Arznei, die mit Unlustgefühlen genommen wird, aber doch Heilung bringt, ist dafür charakteristisch.

5. Gefühle können sich an sinnliche Reize, ferner an Merkmale oder Beziehungen von Inhalten unseres Bewußtseins, endlich an Tätigkeiten, Akte, Funktionen, wie z. B. Gelingen, Mißlingen, Dauer, Wechsel, Erwartung, Verlauf u. dgl., knüpfen. Je nach dieser Bindung an die „Gefühlsträger" kann man **Reizgefühle** (sinnliche Gefühle), **Inhaltsgefühle** und **Funktionsgefühle** unterscheiden.

Die sinnlichen Gefühle sind zunächst abhängig von der Art oder Qualität der Reize. Kalt oder bitter gilt allgemein als unangenehm; warm, süß als angenehm. Allgemein gültige Aufstellungen lassen sich allerdings nicht machen. Die starke Gefühlsbetontheit der Geschmacks- und der Organempfindungen ist bekannt.

Durch die Stärke eines und desselben Reizes kann eine wesentliche Verschiebung der Gefühlsbetontheit eintreten. Reize mittlerer Stärke erregen am ehesten Lust. Bei Verstärkung tritt ein allmähliches Umschlagen in Unlust ein. Der sogenannte Indifferenzpunkt (J in Abb. 5) stellt jene vorübergehende Gefühlslage dar, in der Regungen der Lust und Unlust einander die Waage halten. Auch sehr schwache Reize wirken häufig unlustbetont. Ziemlich sicher gilt, daß eine Verstärkung unlusterregender Reize die Unlust weiter steigert, eine Abschwächung dieser Reize die Unlust abschwächt. Nicht so einfach läßt sich eine solche Regel für lusterregende Reize fassen, wie sich überhaupt Gesetzmäßigkeiten auf diesem Gebiet nur mit Vorbehalten aufstellen lassen.

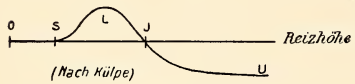


Abb. 5.

Eine dritte Abhängigkeit der Gefühle von den Reizen haben wir in der Dauer der Reize. Sie ist eine ähnliche wie die von der Stärke, da längere Dauer wie größere Stärke wirkt und umgekehrt.

Endlich ist noch das Gesamtbefinden des Organismus, die jeweilige Bewußtseinslage für das Zustandekommen eines bestimmten Gefühls von Bedeutung. Im Zustande der Übelkeit kann mir ein sonst willkommener Geschmack unerträglich werden. Wenn ich in eine Arbeit recht vertieft bin, hat kalte Zimmertemperatur oft lange keine Unlustwirkung auf mich, weil ich sie eben nicht beachte.

Während sich Reizgefühle an physische und physiologische Einwirkungen auf den Körper (Gerüche, Geschmäcke, Druck, Stich, Hunger, Durst, allgemeines Wohlbehagen uff.) direkt anschließen, werden die Inhalts- und Funktionsgefühle durch seelische Tatbestände veranlaßt, die selber durch Reize erzeugt werden, also durch Empfindungen und ihre Beschaffenheiten, durch Vorstellungen und Gedanken und ihre Beziehungen, durch den Eindruck, den sie auf mich machen. Das Was der Inhalte und ihr Wie bilden die erregenden Anlässe der Inhaltsgefühle.

L und Ul können sich aber auch an seelische Tätigkeiten, Akte, Funktionen anschließen. Wir sprechen von Funktions- oder Verlaufsgefühlen, wie beim Beobachten, Erwarten, Sicherinnern, Beachten, bei Überraschung, Enttäuschung, bei einer bestimmten Arbeit, je nach der Art, wie sie mir zusagt, beim Wollen u. a. m.

6. Als elementare Regungen des Seelenlebens treten L und Ul schon beim Neugebornen auf. Im Verlaufe des ersten Lebensjahres bereichert und verfeinert sich das Gefühlsleben des Säuglings sowohl nach der Lust- als auch nach der Unlustseite hin. Es gilt jedoch, daß die Lustgefühle, die anfänglich hinter den Unlustgefühlen zurückstehen, sich allmählich häufiger einstellen.

„Wenn ein halbjähriges Kind eine Stunde im Tage weint und schreit", sagt William Stern in seiner „Psychologie der frühen Kindheit", so ist es schon ziemlich viel; die übrige wache Zeit aber ist dann von jauchzendem Lebensgefühl, der Aufnahme wohlschmeckender Nahrung, angenehmem Gebadetwerden, behaglichem Lallen, eifrigem Spielen, lustvollem Strampeln, staunendem Beobachten, Freude über die lieben Gesichter, die es umgeben, erfüllt. Es gehört zu den schönsten Erlebnissen junger Elternschaft, die ersten Ankündigungen der Lustzustände am Kinde zu beobachten: zuerst nur den etwas gesteigerten Glanz der Augen, ein leichtes Hochziehen der Mundwinkel, dann vereinzelte leise, summende Behaglichkeitslaute, das ausgesprochene Lächeln, das richtige laute Lachen und endlich das krähende Jauchzen und vergnügte Lallen — eine Stufenleiter der Ausdrucksbewegungen, die schon im ersten Lebensjahr durchlaufen wird. Hier tritt uns bereits spezifisch Menschliches beim Säugling entgegen, der sonst noch fast auf animalischer Stufe steht, denn das Tier kennt kein Lächeln und Lachen. Später kommen noch andere Ausdrucksformen der Lust hinzu, insbesondere Hinwendungsbewegungen zu dem lusterregenden Gegenstand: das Sichanschmiegen, das weite Öffnen der Ärmchen, das Sichfestkrallen in Haar und Bart geliebter Personen und anderes mehr."

7. Die Gefühle in diesem Lebensalter sind in der Mehrzahl Reizgefühle. Die Gefühlsträger bilden organische Reize des Hungers, der Sättigung, Schmerz, Hautempfindungen der Nässe, Trockenheit und Kälte sowie Wärme, Bewegungen des Körpers und der Gliedmaßen, das Strampeln, Sichaufsetzen, Kriechen, Gefahren- und Geschaukeltwerden u. a. m.

Auch Inhalts- und Funktionsgefühle treffen wir schon häufig im ersten Lebensjahr. Das Kind zeigt lebhafte Freude am Leuchtenden, Farbigen, Bewegten, an Gesang und Musik, an regelmäßigen Geräuschen u. dgl. Gefühle der Bekanntheit und Fremdheit gegenüber dem Spielzeug oder anderen Gegenständen, Personen und Vorgängen treten in immer feinerer Abstufung auf. Mit der immer vollkommeneren Beherrschung von Eigenbewegungen und Tätigkeiten des Ergreifens und Bearbeitens, des Geräuschemachens mit der Klapper, des Spieles mit dem Ball, der Puppe und dem Teddybären wächst die Funktionslust und zeigt sich in unverkennbarer Spielfreude.

Mit der Bereicherung der Gefühlswelt geht eine Verfeinerung der Ausdrucksbewegungen Hand in Hand. Das eintönige Unlustschreien der ersten Lebenswochen wird zur unterscheidbaren (differenzierten) Äußerung der jeweiligen Art des Unbehagens, die jede gute Mutter und Kinderfrau schon recht gut versteht, namentlich wenn sie die Ausdrucksbewegungen der Augen, der Mundwinkel und des Mienenspiels überhaupt ablesen kann. Dasselbe gilt

von den Lustgefühlen. Das zufriedene Lallen des Säuglings nach der Art seiner Behaglichkeit versteht die sorgliche Umgebung ohne Schwierigkeit.

Eine von Sigmund Freud begründete Richtung in der Psychologie, die sogenannte **Psychoanalyse,** mißt den unbewußten Seelenvorgängen große Bedeutung für die seelische Entwicklung bei. Nach Annahmen dieser Schule werden schon im frühesten Kindesalter manche Erlebnisse, namentlich solche, die auf die Psyche stark unlustbetont, vergleichbar einer Verletzung, wirken, wie etwa die Entwöhnung von der Mutterbrust, der Anblick von Prügelszenen, aus dem Bewußtsein „verdrängt" und wirken im Unterbewußtsein störend auf das normale Seelenleben weiter. Es können sich dadurch Verschrobenheiten, ja krankhafte Erscheinungen der Psyche herausbilden. Der Erwachsene ist sich der Ursachen seines Zustandes in der Regel gar nicht bewußt. Erst durch Analyse des verborgensten Seelenlebens, etwa im Gespräch mit einem kundigen Arzt, der zugleich auch das Traumleben des Patienten erforscht, wird das Verdrängte wieder ins Bewußtsein gehoben und dadurch unschädlich gemacht. Meist tritt gänzliche Befreiung von diesen störenden „Komplexen" und im Zusammenhang damit Heilung ein. Der Name „Psychoanalyse" ist aus dem Gesagten leicht zu verstehen.

Eigentümlich ist dieser Richtung eine starke Betonung sexueller Momente auch schon im frühen Kindesalter. Sie erblickt z. B. in den Lustgefühlen, die mit dem Lutschen und auch anderen Berührungen gesucht werden, Zeichen einer Säuglingssexualität. Als Hauptzonen für solche Lustgefühle werden die Schleimhäute an den Lippen, der Zunge und den Kiefern angesehen. Andere Kinderpsychologen wollen sexuelle Vorgänge in diesem Umfange nicht gelten lassen. (§ 34, 4.)

§ 9. Das Wollen.

1. Gleich den Empfindungen (Vorstellungen) und Gefühlen gehören auch die Akte des **Begehrens** und **Wollens** zu den elementaren Vorgängen des Seelenlebens. Auch sie lassen sich ihrem Kern nach letztlich nicht auf andere seelische Inhalte zurückführen. Man faßt deshalb auch sie als eigene Klasse seelischer Grunderscheinungen auf.

Schon Aristoteles und die Jahrhunderte in seinen Bahnen gehende Psychologie unterschieden Vorstellen, Fühlen und Wollen. In der ersten Zeit der experimentellen Psychologie entstanden indes andere Theorien über den Willen. Man führte ihn teils auf Vorstellungen (intellektuelle Vorgänge), teils auf Gefühle zurück, wollte ihn also als elementaren, selbständigen Seelenvorgang nicht gelten lassen.

2. Intellektualistisch sind z. B die Willenstheorien von Spencer, Ziehen, Meumann, Ebbinghaus u. a. Spencer erblickt in der Willenshandlung nichts anderes als eine Folge von Vorstellungen, an die wir infolge angeborener Dispositionen äußere Handlungen anschließen. Ziehen führt das Wollen letztlich auf Zielvorstellungen zurück, die von starken Gefühlstönen begleitet sind. Meumann bezeichnet als wesentlich für die Willenshandlung: 1. eine Zielvorstellung, 2. die Billigung dieser Zielvorstellung durch mein Urteil, 3. das Bewußtsein, daß ich durch diese Zustimmung Urheber der Willenshandlung bin. Nach Ebbinghaus sind Bewegungsvorstellungen die eigentlichen Hebel der Willenshandlung. Man kann nur wollen, was man schon ausgeführt hat. Wir kommen darauf noch in einem Beispiel zurück. (Punkt 4.)

Im Gegensatz zu diesen Auffassungen verlegt Wundt das Wesen des Wollens in die Gefühle und Affekte. Diese sind die Triebfedern des Wollens, die Vorstellungen bilden die Motive (Beweggründe). Bei der Triebhandlung ist nur ein solches Motiv da. Die Willkürhandlung hat zwischen mehreren Motiven zu entscheiden, bei der Wahlhandlung kommt es zu einem ausgesprochenen Kampf zwischen den Motiven (Abb. 6). Wundt selbst bezeichnet seine Psychologie als voluntaristische (lat. voluntas = der Wille), weil nur sie nach seiner Meinung der Eigenart des Wollens — im Gegensatz zu den intellektualistischen Theorien — gerecht wird.

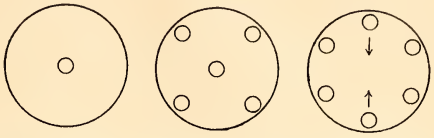


Abb. 6. Trieb-, Willkür- und Wahlhandlung nach Wundt.

Die neuesten versuchlichen Forschungen haben jedoch ergeben, daß die alte Annahme einer selbständigen Eigenart des Wollens zu Recht besteht. Diese Meinung vertreten Michotte, Ach, Lindworsky u. a. Letzterer hat den gegenwärtigen Stand der Untersuchungen über den Willen in dem Buche „Der Wille" zusammenfassend dargestellt. Vorstellungen, Gefühle und Spannungsempfindungen begleiten häufig das Wollen; es wird jedoch durch sie nicht wesentlich herbeigeführt. Das Wollen ist vielmehr eine ursprüngliche innere Tätigkeit. Nach Ach spielen bei den Willenshandlungen die „determinierenden Tendenzen" (bestimmende Absichten) eine wichtige Rolle. Sie gehen von der Zielvorstellung aus als der „ordnenden Kraft in den Ausführungen unserer Entschlüsse".

3. Man kann ein positives und negatives Wollen unterscheiden und so zu zwei Arten des Willensaktes kommen: Wollen und Widerstreben. Das letztere ist allerdings auch als Wollen eines anderen Zieles deutbar.

Es gibt ein starkes („Ich will!") und ein schwaches Wollen. Der Willensakt ist an äußere Begleiterscheinungen (Worte, Gebärden u. dgl.) keineswegs gebunden.

Oft wird starkes Wollen irrtümlich aus solchen Begleiterscheinungen gedeutet. Nicht selten ist das Gegenteil der Fall. Die Stärke des Wollens liegt nach Lindworsky vielmehr in der Motivbildung. Diese braucht nicht an eine äußere Art des Erlebens gebunden zu sein, sondern kann sich in aller Stille als „innere Weichenstellung" vollziehen. Ein Patient hat etwa in schlafloser Nacht sich zu einer Operation auf Leben und Tod entschieden und ist davon nicht mehr abzubringen.

Unter **Motiv** versteht man den Beweggrund einer Handlung. Motiv kann also alles werden, was dem Wollenden als wert erscheint, in einem Willensakt verwirklicht zu werden. Es gibt niedere und höhere Motive des Wollens.

Niedere Motive bilden etwa Dinge, deren Besitz uns Sinnenlust verspricht, etwa Genuß beim Essen, Kühle beim Sitzen auf einem schattigen Platz. Wir begehren sie. Als höhere Motive bezeichnen wir solche, die unser Handeln durch Werte beflügeln, die über die gegenwärtige Sinnenlust hinausgehen. So erkennen wir verstandesgemäß und überlegend den Vorteil körperlicher Betätigung oder den Wert des Studiums. Wir richten unser Wollen darauf.

4. Das kindliche Streben trägt zunächst den Charakter der Sinnlichkeit; Gier nach dem Lustvollen, Abwehr des Unlustvollen. Das Kind handelt zunächst rein triebartig. Reflex- und Instinktbewegungen (§ 5) eröffnen das kindliche Tun, das noch wenig bewußt vor sich geht. Allmählich aber stellen sich bewußte Begehrungen, Willkürhandlungen, ein. Wir halten uns an ein Beispiel von Ebbinghaus.

„Ein Kind ergreift reflektorisch ein Stück Zucker und führt es zum Munde. Es schmeckt gut und wird saugend verzehrt. Wiederholt sich das öfter, so verbinden sich das Aussehen des Gegenstandes, die Arm- und Handbewegungen, der lustvolle Geschmack, die Saugbewegungen usw. zu einem Erlebnisganzen. Sieht nun das Kind wieder ein Stück Zucker, so werden auch die anderen Erlebnisteile von früher in der Vorstellung lebendig. Namentlich die Bewegungsvorstellungen drängen lebhaft zur Ausführung der schon wiederholt gemachten Bewegungen: Ausstrecken des Armes, Saugbewegungen der Zunge und des Mundes. Das Kind will den Zucker haben. Sein Bewußtsein enthält alles, was zum Wollen gehört: 1. Einen stark gefühlsbetonten, sinnlichen Eindruck (Gesichtsempfindung des Zuckers). 2. Mannigfache Bewegungs- und Spannungsempfindungen (von der hervorgerufenen Unruhe). 3. Die Vorstellung eines lustvoll den Vorgang abschließenden Resultats. Diese vorwegnehmende Vorstellung wird immer deutlicher und taucht schon auf, bevor der Vorgang überhaupt einsetzt. „Mit dem Auftreten der quälenden Hungerempfindung z. B. stellt sich das Kind auch schon die Flasche vor, die ihm Sättigung bringt, die Mutter, die mit ihr herbeieilt, die Bewegungen des Ergreifens, Saugens usw. Damit ist aus dem Trieb ein einfacher Willensakt geworden. Der Wille ist vorausschauend gewordener Trieb."

Auf das Greifbegehren, das sich auf erreichbare Gegenstände erstreckt, folgt später das Erinnerungsbegehren nach abwesenden Dingen.

Das Kind will irgend ein Spielzeug, verlangt die Wiederholung einer gestern mit ihm ausgeführten Tätigkeit, eine schon einmal genossene Speise u. dgl.

Gedankliche Entscheidung, ein „Wählen", kennt die Lebensform des 1. Jahres noch nicht. Die einfachsten Wahlhandlungen tauchen erst um die Wende des 2. Lebensjahres auf. Vorläufig folgt das Kind nur einem Motiv; wenn mehrere da sind, entweder dem sinnlich stärksten Reiz oder auch blindlings, ohne zu wählen, irgendeiner von mehreren Möglichkeiten des Handelns.

Aufgaben und Übungen.

1. Preyer („Die Seele des Kindes"): „In der 18. Woche werden bei den Greifversuchen, gerade wenn sie mißlingen, die eigenen Finger aufmerksam betrachtet." Wie kann das erklärt werden?
2. Beobachte und schildere die charakteristischen Gebärden des Begehrens beim Kind! Wie entstand wohl die Gebärde des Bittens und Betens bei verschiedenen Völkern?

§ 10. Aus kinderpsychologischen Tagebüchern über das erste Lebensjahr.

Vorwort aus „Bubis erste Kindheit". Ein Tagebuch über die geistige Entwicklung eines Knaben während der ersten drei Lebensjahre von Ernst und Gertrud Scupin, Leipzig, Th. Griebens Verlag, 1907.

Das Tagebuch über unseren Jungen war anfangs keineswegs für die Öffentlichkeit bestimmt; es ist lediglich aus dem Wunsche heraus entstanden, alle die feinen Regungen der sich langsam erschließenden Menschenseele festzuhalten, zu unserer Freude und um uns noch in späteren Jahren der ersten fröhlichen Jugendzeit unseres Buben recht lebendig erinnern zu können. Nun sollte unser Erinnerungsbuch aber ja nicht etwa eine Anekdotensammlung, eine womöglich feuilletonistisch ausgeschmückte Wiedergabe aller Kinderstreiche unseres Jungen werden, wir hatten uns vielmehr von vornherein den festen Plan gemacht, nur ganz einwandfrei festgestellte Tatsachen in unserem Tagebuch zu verzeichnen. Vorbildlich hierfür war uns der Klassiker der Kinderpsychologie, W. Preyer, dessen Buch „Die Seele des Kindes" die wertvollsten Anregungen und die geeignetsten Wege zur Anlage eines Tagebuches gibt.

Um durchaus genau sein zu können, war es nötig, ständig ein Notizbuch mitzuführen, in das jede erwähnenswerte Seelenäußerung des Kindes, später auch jedes Wort und jede interessante Redewendung unmittelbar geschrieben wurde; nur so war es möglich, die Worte auch lautlich genau so festzuhalten, wie sie das Kind gerade aussprach. Besondere Sorgfalt haben wir auch darauf gelegt, festzustellen, wann und wie jedes bis zum Schlusse des dritten Lebensjahres überhaupt im Wortschatz des Kindes vorkommende Wort zum ersten Male gesprochen wurde; hierfür ist auch noch ein besonderes Register angeführt worden, aus dem außer dem Monat, in dem das einzelne Wort zuerst angewandt wurde, noch zu ersehen ist, wie sich die Aussprache entwickelte.

Unser Tagebuch macht nun durchaus keinen Anspruch darauf, irgendwelche Probleme der Kinderpsychologie zu lösen, wir wollen vielmehr mit der Veröffentlichung lediglich den berufenen Forschern einwandfreies Beobachtungsmaterial geben.

Aber nicht nur für den Fachgelehrten ist unser Tagebuch bestimmt, auch allen Eltern, die sich der herzlich lohnenden Aufgabe unterziehen wollen, die seelische Entwicklung ihres Kindes zu beobachten und zu studieren, sei dieses Buch gewidmet. Der mächtige Aufschwung in der Beschäftigung mit der kindlichen Psyche zeigt deutlich, daß man endlich auch in weiteren Kreisen erkannt hat, daß die Eltern ihren Kindern gegenüber nicht nur die Verpflichtung haben, für Kleidung und Nahrung zu sorgen, sondern daß es ihre heilige Aufgabe ist, sorgsam auf jede Regung der kindlichen Psyche zu lauschen und dabei die guten Triebe zu fördern, die bösen zu dämmen. Wenn man sich aber in dieser Weise eingehend mit seinem Kinde beschäftigen will, dann ist die Führung eines Tagebuches der beste Weg dazu, denn erst beim Niederschreiben der Handlungen und Reden des Kindes wird man sich so recht über deren psychologische Bedeutung klar.

Breslau, im Mai 1907. Ernst und Gertrud Scupin.

Bubis erstes Vierteljahr.

(Aus demselben Werk. Gekürzt: 1. Monat.)

1. Woche.

16. Mai 1904. Heute morgens, 7 Uhr, wurde unser kleiner Ernst Wolfgang geboren. Er verhielt sich mehrere Sekunden lang lautlos, erst ein energischer Klaps der Hebamme auf den unteren Teil seines Rückens bewog ihn zum ersten Schrei. Ans besonnte Fenster gebracht, kniff er sofort die Augen zusammen, öffnete sie aber gleich darauf weit, ließ also die Welt im Zweifel, ob er für Lichteindrücke schon empfänglich war. Auf Geräusche reagierte das Kind überhaupt noch nicht. Dagegen schnappte es, als es hungrig war, seitwärts in das Federbett hinein, strampelte die eingebundenen Händchen (eingebunden, weil das Kind sich das Gesicht zerkratzt hatte) wieder frei und saugte gierig daran.

17. Mai. Das eine Auge klebte etwas zu, das andere wurde häufig weit geöffnet. Grellem Lampenlicht gegenüber kniff der Knabe die Augen zusammen. Der Gesichtssinn ist also intakt, ebenso das Gehör. Denn als das Kerlchen an der Brust lag und jemand laut sprechend hinzutrat, wandte er plötzlich den Kopf zur Seite, das Gesichtchen hatte dabei einen lauschenden Ausdruck, dann trank er beruhigt weiter. — Nun der Tastsinn: Ein sein Händchen berührender Finger wurde sofort umspannt und erst bei einer ruckweisen Armbewegung losgelassen. Großmama, die, sich zärtlich herabneigend, auf das Kind einsprach, erhielt als Dank ein paar Kratzwunden, die Fingerchen hatten sich so fest eingekrallt, daß es ihr einen Schmerzenslaut entlockte.

18. Mai. Das satte Kind ist ein Bild äußersten Behagens. In solch einem Moment sanft unter die Bäckchen und am Näschen gekitzelt, verzog es den Mund zu einem breiten Lächeln, das Gesichtchen sah dadurch recht anmutig aus.

19. Mai. In der Nacht schrie das Kind kläglich. Als Lichtschein sein Bettchen traf, verstummte es plötzlich und starrte erstaunt zur hellerleuchteten Zimmerdecke empor. Dann ging das Geschrei mit frischen Kräften wieder los. Das gesättigte Kind sah sich schon munter um; eine in der Richtung seines Blickes gehaltene Hand hatte keine Änderung des Gesichtsausdruckes zur Folge. Doch als die Hand langsam durch die Luft fuhr, starrte das Kind darauf und folgte wie gebannt mit seinem Blick (nach Preyer nicht vor dem zehnten Tage). Dies geschah zweimal, aber nur bei langsamer Handbewegung. Dann schloß das Kind müde die Augen, runzelte die Stirn und reagierte auf nichts mehr.

20. Mai. Beim Einpudern stäubte der Puder in der Luft herum, das Kind nieste infolgedessen heftig.

22. Mai. Der Knabe schielt fast besorgniserregend, besonders wenn ein Gegenstand seinem Gesichte genähert wird.

2. Woche.

23. Mai. Tritt jemand an das Bettchen des schreienden Kindes, so wird es augenblicklich ruhig und sieht den Betreffenden groß an. Bei Hunger saugt der Knabe laut schmatzend an den Fingern, doch beruhigt ihn das nur für kurze Zeit. Vor dem Anlegen an die Brust wackelt das Köpfchen unruhig hin und her, der Mund sucht gierig, die Augen sind weit geöffnet. Ist die Warze endlich gefunden, so stößt er befriedigte Grunzlaute aus, saugt hastig, bis er sich verschluckt und husten muß; schnauft, als hätte er die anstrengendste Arbeit vor. Dann wird das Saugen träger und häufig unterbrochen, die Augen fallen dem Kinde zu, wohlig wie ein Kätzchen schnurrt es noch eine Weile und stößt schließlich mit seitlicher Kopfbewegung die Warze aus.

24. Mai. Bei der Mahlzeit des Kindes sind die Großmama und noch eine Dame anwesend. Gesättigt starrte der Knabe allen drei Erwachsenen ins Gesicht und wandte jedesmal das Köpfchen der gerade Sprechenden zu.

26. Mai. Gewicht des Kindes 6¼ Pfund. Der Knabe ist kräftig und versuchte schon mehrmals das Köpfchen zu heben. Nach dem Stillen wird erst das Gesicht der Mutter mit großen, fast ausdrucksvollen Augen fixiert, dann wandte er hartnäckig das Köpfchen dem Lichte zu, ein gelber Fenstervorhang schien besonders zu fesseln. Plötzlich schob die Mutter die Hand zwischen ihn und das Licht; das Staunen über die Verdunkelung war unverkennbar, mit weit aufgerissenen Augen folgte er der Hand, die in großem Bogen bewegt wurde; erst als die Hand still hielt, wurde das Köpfchen dem Lichte zugekehrt.

3. Woche.

31. Mai. Die ersten Tränen stellten sich ein. Das Kind schreit kräftig auf, „a-uah", auch „ä-uäh". Schrecklich boshaft klingen die hohen Krähtöne, es hört sich an wie eine scharfe Säge; der Atem bleibt dann aus, der Körper wird blaurot, die Augen sind zusammengekniffen, die Mundwinkel herabgezogen, das Kind jappt ein paarmal, als müßte es ersticken.

3. Juni 1904. Gegensätze von Farben scheinen das Kind zu interessieren: Es blickt minutenlang aufmerksam bald auf die weißen Kissen, bald auf die dunklen Wagenvorhänge. Ein schwarzer Hut über einem Gesicht verursacht erstauntes Augenaufreißen; abwechselnd starrt das Kind bald höher, bald tiefer; es sah aus, als wolle es vergleichen. In der letzten Woche nahm das Kind ½ Pfund zu.

5. Juni. Berührung der Lippen hat sofortige Saugbewegung zur Folge, selbst wenn das Kind satt ist. Während des Saugens reagiert es fast gar nicht auf Schallreize.

4. Woche.

6. Juni. Das wache Kind wurde neben ein buntseidenes Kissen gelegt. In gespannter Aufmerksamkeit blickte es darauf, blähte die Nasenlöcher weit auf und schob die Lippen vor, so daß das Mündchen ganz spitz wurde; überhaupt wurde heute schon mehrmals bei dem aufmerkenden Kinde das Mundspitzen bemerkt.

10. Juni. Gewichtszunahme ¾ Pfund. Die Mutter hielt ihn heute auf dem Schoße und rief plötzlich dem Vater im Nebenzimmer etwas zu. Das im Einschlafen begriffene Kind fuhr erschreckt zusammen, zog die Mundwinkel jammervoll herunter, kurz, es machte eine Prempe, die immer kläglicher wurde, bis nach hastigem, angstvollem Atmen und Würgen ein lautes Schreiweinen einsetzte, bei dem es die Mutter unter Tränen wie anklagend ansah. Überhaupt sucht das Kind jetzt häufig das Gesicht desjenigen auf, der sich ihm gerade zuneigt. So sah es heute fast 5 Minuten lang aufmerksam in das Gesicht der Mutter; als diese sprach, blickte der Knabe auf ihren Mund, als sie ihm freundlich zunickte, lachte er zum ersten Male mit offenem Munde, bewegte lebhaft die Händchen auf und nieder und sah ganz beglückt aus.

12. Juni. Bubi kommt täglich ins Freie und schläft hinterher doppelt fest und gut. Die Schlafdauer variiert zwischen 2 bis 4 Stunden am Tage und 3 bis 6 Stunden des Nachts; gleich in der ersten Lebenswoche schlief das Kind nach großer Ermüdung sogar sieben Stunden hintereinander. Während des Schlafes liegen die Händchen zumeist zu Fäusten geballt vor dem Gesicht, der Daumen steckt zwischen dem 2. und 3. Finger.

13. Juni. Wird das Kind im Tragbett in fast vertikaler Lage gehalten, so wackelt das Köpfchen hin und her und rückt nach vorn, doch behagt dem Knaben diese veränderte Lage sehr, selbst im wütendsten Geschrei verstummt er auf eine Weile. Ähnlich beruhigend wirkt der Schleier, der beim Transport in den Garten über das Gesichtchen gedeckt wird, und das Badetuch. Im Bade liegt das Kind mit allen Zeichen wohligen Behagens auf dem Arme der Mutter, hält die Augen weit auf, beugt und streckt lebhaft die Glieder und dehnt sich zu seiner vollen Länge aus. Das Hin- und Hergekugeltwerden beim Abtrocknen und auch beim Trockenlegen entlockt ihm jedesmal wohlige Grunztöne und Lächeln.

Vom Lebensinhalt und von der Lebensform des einjährigen Kindes.

(Aus der „Geistigen Entwicklung des Kindes" von Karl Bühler, Verlag Gustav Fischer, 4. Aufl., 1924.)

Ich sehe meinen gerade einjährigen Jungen in seinem Bettchen sitzen; man hat ihm nach dem Ausschlafen einen kleinen Kasten mit allerhand Spieldingen und einigen Stofftieren zugeschoben, nun wird ausgekramt. Eine Klingel, die Lärm macht, ein paarmal energisch geschüttelt, fällt bald aus der geöffneten Hand heraus, die nach etwas anderem greift. Diesmal nach einem länglichen Holzklotz; auch er wird geschwungen, ganz wie die Klingel; das ist offensichtlich eine Nachwirkung (Perseveration), die gleich darauf von der gewöhnlichen Manipulation mit kantigen Klötzchen abgelöst wird; sie ist umfassendes Zupacken mit zwei Händen und eigentümliches darin Herumdrehen, ein Überrest des abgeklungenen Begreifsspieles. Nachdem auch dies seinen Reiz verloren, wird der Klotz aktiv beseitigt, und zwar in einer einleuchtenden Art, indem er durch die Stäbe des Bettgitters hinausgehalten und losgelassen wird. Das Kind sagt, wie er auf dem Boden aufschlägt, da; wenn nun jemand da wäre, der sich die Mühe des Aufhebens machte, würde dies Fallenlassen ins Endlose wiederholt werden. Statt dessen wandern die anderen noch aus dem Kasten zu holenden Dinge sehr rasch dem Klotze nach. Die Stofftiere reizen das Kind im Augenblick nicht besonders, nur der Hund wird etwas wenig zart am Schwanz herangezerrt und mit dem Laute wauwau bedacht. Dann erhebt sich das Kind, das heißt, es zieht sich hoch und steht aufrecht, sich mit beiden Händen am Gitter haltend. Auf der Straße bellt ein Hund; das Kind lauscht aufmerksam (wie auch sonst auf jedes Geräusch) und spricht mehrmals, an den Vater gewendet, wauwau; es erwartet ein Echo im Erwachsenen bei derartigen Äußerungen, ähnlich, wie es umgekehrt selbst zum Nachplappern vorgesprochener Worte oft bereit ist. In der Ferne pufft und tutet ein Kraftwagen; das Kind lauscht; ich weiß voraus, was eintreten wird; Zeichen der Konzentration und Anstrengung, der ganze Körper steht im Dienst der einen Sache, besonders aber das Gesicht um den Mund herum; die Augen aufgerissen, formt er sich rund, beinahe wie zum Pfeifen; dann (ich habe innerlich langsam bis fünf gezählt) kommt das Wort heraus, es lautet ganz langsam, klar, tief, sonor, mit vorzüglicher Artikulation gesprochen: Auto. Dem Kind ist es vor ungefähr einer Woche beim ersten Versuch gleich vorzüglich gelungen, dies Wort mir tadellos nachzusprechen (zufällig wohl, denn das erste Nachsprechen ist sonst sehr unvollkommen); seitdem jedesmal dieselbe Staatsaktion, wenn wieder Autolärm die Aufmerksamkeit erregt.

Auf einmal knicken die Beinchen ein und lassen die Händchen los, das Kind kommt sanft zum Sitzen und es beginnt ein neues Spiel, Aufstehen und Hinsetzen. Nichts vermag zur Zeit einen größeren Jubel auszulösen, als wenn es selbst oder wenn man mit ihm unter kleinen Variationen dieses Spiel spielt; es ist deutlich zu erkennen, daß die Natur hier am Werke ist, daß der nächste Fortschritt zum Freistehen und Gehen führen wird. (Es ging auch in den nächsten Wochen tatsächlich rasch vorwärts in diesem Zweig der Menschwerdung.) Nehmen wir noch das leidenschaftlich betriebene Aufmachen der Puderbüchse und einige andere derartige Manipulationen hinzu, dann sind die Spiele dieses einjährigen Kindes im wesentlichen aufgezählt.

Noch immer zeigt sich gelegentlich der Nahrungsinstinkt in ursprünglicher Reinheit und Heftigkeit; wenn zur Fütterungszeit die Milchflasche im Gesichtskreis des Kindes auftaucht, aber eine Verzögerung eingetreten ist, bricht dann und wann mit unverminderter Kraft wie früher ein gieriges Zappeln und Schreien aus. Im übrigen aber ist der Einjährige in hohem Grade schon zum Spielkinde geworden und geht da und dort auf Neuerungen aus, macht seine ersten kleinen Erfindungen und Entdeckungen.

§ 11. Wahrnehmungen.

1. Daß Empfindungen nie vereinzelt auftreten, haben wir bereits festgestellt. (§ 4.) Die vielen Sinneseindrücke verschmelzen untereinander, sie sind von Gefühlen und Begehrungen begleitet. Es kommt aber noch etwas sehr Wichtiges hinzu: Die Seele verhält sich gegenüber allen Eindrücken nicht nur aufnehmend, passiv; sie gestaltet sie vielmehr aktiv um. Manche Einzelheiten werden besonders hervorgehoben, andere fallen dafür ganz oder fast ganz weg. In verschiedener Art wenden verschiedene Menschen den Dingen und Vorgängen ihre Aufmerksamkeit zu.

„Das interessiert mich" und „das interessiert mich nicht", kann man täglich im praktischen Leben hören. Ein Freund der Blumen wird sich z. B. an der Farbenwirkung oder an dem Duft erfreuen; den Botaniker wird vor allem der Blütenbau fesseln; der Bauer wird sie als Unkraut betrachten.

2. Wir können aber auch den entgegengesetzten Vorgang feststellen. Die Seele gibt zu den tatsächlichen Eindrücken bereits erworbene Vorstellungen dazu. Die im Gedächtnis verankerte Erfahrung bereichert die Empfindungen von jetzt mit Vorstellungen früherer Erlebnisse.

Einem Apfel, der vor mir liegt, „sehe" ich schon von weitem verschiedene Eigenschaften „an", wie Geschmack, Geruch, Gewicht, Glätte, Kühle usw. In Wirklichkeit sehe ich nur Gestalt und Farbe und auch diese beiden nur von dem Teil, dem ich gerade zugewendet bin. Mit anderen Worten: Ich weiß von den Dingen Verschiedenes von früheren Eindrücken her und dies alles wirkt bei neuen Eindrücken mit.

Das auswählende Verhalten der Seele nennen wir Aufmerksamkeit, das Bereithalten früherer Erfahrungen ist eine Leistung des Gedächtnisses.

3. Bei der Formung der Sinneseindrücke spielt neben Aufmerksamkeit und Gedächtnis auch noch die Übung mit.

Betrachte ich Bilder, die Seite eines Buches oder einer Zeitung, eine Landschaft verkehrt, so merke ich deutlich den Unterschied. Infolge der ungewohnten Lage fällt es mir schwer, Zusammengehöriges rasch in Gruppen zu ordnen. Ich sehe zunächst überhaupt nur ein Vielerlei von Einzelheiten, mit denen ich nichts anzufangen weiß; bei der Landschaft Farbenflecke, verschiedene Helligkeiten, Linien, Figuren. Auf den ersten Blick dagegen gelingt mir eine entsprechende Gliederung des Angeschauten, wenn es in der gewohnten Lage vor meine Augen kommt.

4. Durch diese Auswahl, Bereicherung und Gliederung, die die Seele vornimmt, wird aus einer losen Empfindungsmannigfaltigkeit eine sogenannte Wahrnehmung. Diese ist demnach ein zusammengesetztes seelisches Gebilde, das keineswegs aus der bloßen Summe der Empfindungen besteht, sondern ein von der Seele hergeschaffenes Ganzes darstellt. Jede Wahrnehmung hebt sich von anderen Empfindungsinhalten als psychische Gestalt ab und weist auch eine innere Gliederung oder Struktur auf.

Unter **Wahrnehmung** verstehen wir also **gestaltete** und **strukturierte** Empfindungsinhalte. Sichtbare Dinge, Abbildungen, Figuren, Ornamente bilden z. B. Raumgestalten, Rhythmen und Melodien Zeitgestalten.

Wie sehr eine „Gestalt" vom formenden Ich abhängig ist, zeigt Abb. 7. Man kann sowohl einen nach links blickenden Vogel als auch ein nach rechts schauendes Kaninchen daraus machen. Bei den sogenannten geometrisch-optischen Täuschungen lege ich in die Linien Auffassungen hinein, die der Wirklichkeit nicht entsprechen. (Abb. 8.) Die Täuschung bei Fig. d entsteht z. B. durch Mitwirkung von Augenbewegungen und Muskelempfindungen, verursacht durch die verschieden gerichteten Schenkel der Winkel, die die Strecken abschließen; die obere Strecke sieht kleiner aus als die untere, in Wirklichkeit sind beide gleich lang. Versuche auch die Täuschungsursachen bei den Figuren a, b, c, e, f und g zu erklären!

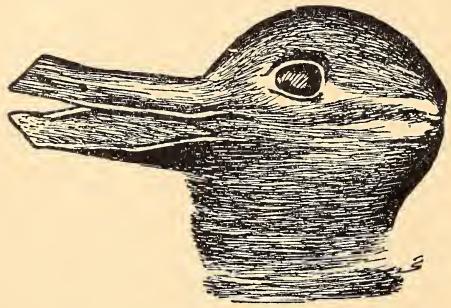


Abb. 7. Doppelseitiges Tierbild.
(Nach Thorndike.)
Aus dem „Abriß der Psychologie" von Ebbinghaus-Bühler.

5. Das aktive Verhalten der Seele bei der Auffassung von Inhalten nennt man Apperzeption (= Hinzuauffassung) im Gegensatz zur bloß

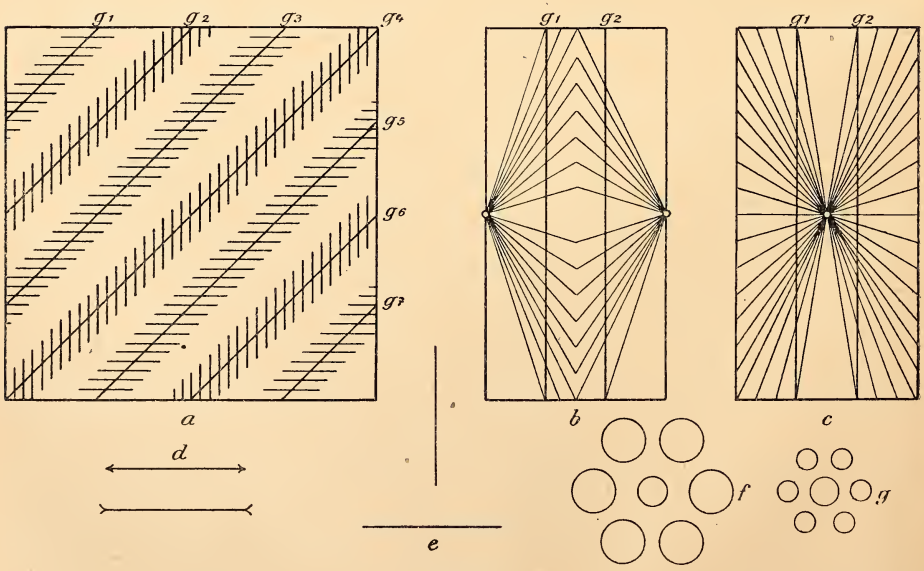


Abb. 8.
Geometrisch-optische Täuschungen.

passiven Hinnahme von Eindrücken, der Perzeption, wie sie bei flüchtigem Betrachten, in der Zerstreutheit oder in Dämmerzuständen vorkommt.

Ebbinghaus bezeichnet Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Übung, deren Anteil an den Wahrnehmungen wir eben angedeutet haben, als „Grundgesetze des seelischen Geschehens".

Wir kommen auf diese Baumeister der Wahrnehmung in den folgenden Abschnitten genauer zu sprechen. Jetzt wollen wir uns der Entwicklung der kindlichen Wahrnehmungen zuwenden.

6. Es ist ein weiter Weg von dem unbestimmten, dumpfen seelischen Gesamtzustand des Säuglings nach der Geburt bis zur Abhebung von Personen, Dingen und Vorgängen der Außenwelt in den Wahrnehmungen. Er führt über die schon erwähnte Einstellung der Sinnesorgane (§ 6) und der Aufmerksamkeit — im 1. Lebensjahre freilich nur mit einer Dauer von wenigen Sekunden — sowie über die ersten Gedächtnisleistungen des Wiedererkennens und Erwartens. Personen, die durch ihr Gehaben die Sinne auf sich lenken und mit dem Wohl und Wehe des Kindes innig verbunden sind, werden von der kindlichen Wahrnehmung zuerst aus dem Ineinander der seelischen Eindrücke herausgehoben.

In der „Psychologie des Säuglings" weist Bernfeld auf folgende Schilderung des Dichters Adalbert Stifter hin; auch Stern bringt die Stelle in der „Psychologie der frühen Kindheit" und bemerkt dazu, man könne es dahingestellt sein lassen, wie weit man es mit wirklichen Resten von Ur-Erinnerungen (wie Stifter es selbst glaubt) und wie weit man es mit dichterischer Nachgestaltung zu tun habe.

„Weit zurück in dem leeren Nichts ist etwas wie Wonne und Entzücken, das gewaltig fassend, fast vernichtend in mein Wesen eindrang und dem nichts mehr in meinem künftigen Leben glich. Die Merkmale, die festgehalten worden sind: es war Glanz, es war Gewühl, es war unten. Dies muß sehr früh gewesen sein, denn mir ist, als liege eine hohe, weite Finsternis des Nichts um das Ding herum. Dann war etwas anderes, das sanft und lindernd durch mein Inneres ging. Das Merkmal ist: es waren Klänge. Dann schwamm ich in etwas Fächelndem, ich schwamm hin und wieder, es wurde weicher in mir, dann wurde ich wie trunken, dann war nichts mehr . . . Die folgenden Spitzen werden immer bestimmter, Klingen von Glocken, ein breiter Schein, eine rote Dämmerung. Ganz klar war etwas, das sich immer wiederholte. Eine Stimme, die zu mir sprach, Augen, die mich anschauten, und Arme, die alles milderten. Ich schrie nach diesen Dingen. Dann war Jammervolles, Unleidliches, dann Süßes, Stillendes. Ich erinnere mich an Strebungen, die nichts erreichten, und an das Aufhören von Entsetzlichem und Zugrunderichtendem. Ich erinnere mich an Glanz und Farben, die in meinen Augen, an Töne, die um meine Ohren, und an Holdseligkeiten, die in meinem Wesen waren. Immer mehr fühlte ich die Augen, die mich anschauten, die Stimme, die zu mir sprach, und die Töne, die alles milderten. Ich erinnere mich, daß ich das „Mam" nannte. Diese Arme fühlte ich mich einmal tragen. Es waren dunkle Flecken in mir. Die Erinnerung sagte mir später, daß es Wälder gewesen sind, die außerhalb mir waren. Dann war eine Empfindung wie die erste meines Lebens, Glanz und Gewühl, dann war nichts mehr. Nach dieser Empfindung ist wieder eine große Lücke. Zustände, die gewesen sind, mußten vergessen worden sein. Hierauf erhob sich die Außenwelt vor mir, da

bisher nur Empfindungen wahrgenommen worden waren. Selbst Mam, Augen, Stimme, Arme waren nur als Empfindungen in mir gewesen, sogar auch Wälder, wie ich oben gesagt habe . . . Mam, was ich jetzt Mutter nannte, stand nun als Gestalt vor mir auf und ich unterschied ihre Bewegungen . . ." (Die Sperrungen sind nicht vom Dichter.)

Das Kind unterscheidet bald bekannte und fremde Personen.

Die Mutter (Pflegerin) genießt eine Ausnahmestellung im Bekanntenkreis des Kleinen. Freilich sind diese Wahrnehmungen noch recht ungenau und unsicher. Eine geringe Veränderung in der Kleidung der Mutter kann den Bekanntheitseindruck vorübergehend verwischen.

Auch die Dinge isoliert das Kind aus Gesamteindrücken heraus.

Deutlich kann das verfolgt werden, wenn das Kind zu sprechen beginnt. Die ersten Wörter, die im Wortschatz auftreten, sind Hauptwörter (Dingnamen), erst später kommen Tätigkeitswörter (Bezeichnungen für Handlungen und Vorgänge) und wieder später Eigenschaftswörter und Beziehungswörter (§ 16, 7). Mit W. Stern kann man also ein Substanz-, ein Aktions- und ein Relationsstadium in der Entwicklung des kindlichen Wahrnehmens und Denkens unterscheiden.

7. Im Verlaufe des 1. Lebensjahres schafft sich das Kind auch die grundlegenden Wahrnehmungen des Raumes. Wohl bringt das Kind Anlagen für die Raumerfassung mit; sinnliche Eindrücke werden oft von vornherein und ziemlich treffsicher mit Tastbewegungen verbunden. Allein die Mannigfaltigkeit des Raumes: oben-unten, vorn-hinten, links-rechts, aufrecht-verkehrt, groß-klein, weit-nah usw. muß an vielen Einzelerfahrungen erst gelernt und geübt werden.

Zunächst wird das Kind in den „Urraum" hineingeboren. Der Mund bildet das erste und wichtigste Tastorgan; er ersetzt vorläufig die Hand, bleibt aber auch noch dann, wenn das Kind bereits mit der Hand tastet, gelegentliches Tastorgan. Dieser Mundraum, wie er auch genannt wird, erweitert sich im zweiten Vierteljahr zum Nahraum, auch Taftraum genannt. Das Tasten übernimmt jetzt vorwiegend die Hand, die nun schon aktiv greifen kann. Den Mittelpunkt dieses Tastraumes bildet der Kopf; um ihn dehnt er sich in einer Halbkugelform von etwa $^1/_3$ m Radius aus. Durch das Hin- und Hertragen des Kindes, noch mehr aber durch das selbständige Kriechen und Gehen tritt etwa mit dem zweiten Halbjahr die Erweiterung des Nahraumes zum Fernraum ein. Für die Unterscheidung von nah und fern als greifbar und nicht greifbar kommen außer den Empfindungen verschieden starker Konvergenz und Akkomodation der Augen sowie wechselnder Abweichungen in den Doppelbildern der Netzhaut Erfahrungen der Hin- und Fortbewegung in Betracht. Besonders wichtig ist die Verbindung des Sehens mit dem Greifen. Es vermittelt uns nicht nur das Körperlichsehen, sondern auch eine gleichbleibende Sehgröße bei den gewohnten Dingen der Umgebung. In Wirklichkeit ist ja das Netzhautbild jedes Gegenstandes abhängig von der Entfernung des Auges und wir sehen die Dinge bei wechselnden Entfernungen verschieden groß. Die konstante Taftgröße jedoch verhilft uns zur gleichbleibenden Sehgröße.

Das so häufig berichtete Greifen des Kindes nach entfernten Gegenständen, etwa nach dem Monde, scheint in den meisten Fällen doch nur eine Ausdrucksbewegung des Deutens, Verlangens und nicht eine zum Ziel strebende Greifbewegung

zu sein. Solange nämlich das Kind noch auf den Nahraum beschränkt ist, richtet es seine Aufmerksamkeit in der Regel gar nicht auf ferne Dinge. Wenn es in den Fernraum vorzudringen beginnt, zeigt es gewöhnlich schon die Fähigkeit, zwischen nah und fern zu unterscheiden. C. und W. Stern führen als Beweis für die Deutlichkeit dieser Scheidung einen Versuch an, den sie an jedem ihrer drei Kinder um 0;6 angestellt haben: „Wenn das Kind behaglich in seinem Wagen auf dem Rücken lag, wurde ihm langsam ein blinkender Gegenstand (Taschenuhr) von oben genähert. Das Kind starrte auf das sich nähernde Objekt und streckte seine Ärmchen nach oben, hielt sie aber weit geöffnet (also Bewegung des Verlangens, nicht des Greifens). Sobald jedoch die Uhr in Greifnähe gelangt war, schnellten die Händchen zusammen und griffen zu. Der Versuch konnte oft hintereinander mit immer gleichem Erfolge wiederholt werden."

8. Die Wahrnehmung des eigenen Körpers hebt sich wohl erst dann aus dem unbestimmten Ineinander von Gesichts-, Tast-, Bewegungs-, Lage-, Gleichgewichts- und Organempfindungen ab, wenn es sich selbst fortzubewegen beginnt. Hände und Füße werden dann nicht mehr als fremde Dinge betrachtet, sondern allmählich zum Ich bezogen.

Das Spiegelbild wird schon früh aufmerksam betrachtet, aber noch nicht erkannt, sondern vor und hinter dem Spiegel zu haschen getrachtet. Das Erkennen des eigenen Spiegelbildes fällt ins 2. Lebensjahr. Es wird nun auch benannt. Nicht selten führt jetzt das Kind Grimassenspiele vor dem Spiegel auf.

9. Besondere Beachtung wendet die Kinderpsychologie der Bildbetrachtung zu; ist doch das Bilderanschauen eine Lieblingsbeschäftigung in den Jahren der Kindheit. W. Stern rechnet die Bildbetrachtung neben dem Spracherwerb und dem aufrechten Gang zu jenen Leistungen, „durch die sich zu Beginn des zweiten Jahres spezifisch menschliche, dem Tier verschlossene Fähigkeiten ankünden". Während nämlich das Kind sonst seine Wahrnehmungen gern in Bewegungen umsetzt, mit den Dingen hantiert (Abschnitt „Spiel", § 18), sind die Bilder in erster Linie nur zum Schauen da: die Anfänge der betrachtenden Haltung setzen ein, wenn auch in den Frühstadien noch gern abgebildete Bewegungen nachgeahmt werden.

Bei der Entwicklung der Bildauffassung kann man drei Stufen unterscheiden: Das Kind erkennt zunächst das Dargestellte noch nicht; Bilder sind ihm farbige Stücke Papier, die betastet, zerknittert, zerrissen werden können. Allmählich aber erfaßt es das Dargestellte, doch wird Bild und Wirklichkeit noch nicht unterschieden. Das Kind fürchtet sich vor abgebildeten Tieren, will sie angreifen, streicheln usf. Erst auf einer dritten Stufe unterscheidet es Bild und Wirklichkeit. Zu diesem Fortschritte vom zweiten zum dritten Stadium hebt Bühler zwei Momente hervor: Das Kind lernt erstens durch Mißerfolge, etwa beim Angreifen von Schatten- und Lichtflecken auf dem Boden, die „flächenhaften und flüchtigen Sehdinge von den körperlichen und standhaften unterscheiden". Dabei geht ihm zweitens die wichtige Erkenntnis der Darstellungsfunktion von Bildern auf. Im selben Alter (um 1;0) macht es denselben Fortschritt auf dem Gebiete der Sprache. (§ 16.)

Schon aus dem bloßen Umriß erkannten Sterns Kinder im zweiten Lebensjahre bildliche Darstellungen. Eva rief 1;11 sofort „Stuhl", als folgende Zeichnung im

Entstehen bis zu 3 Strichen gediehen war: ⌐| 1;10 benannte Hilde vor ihren Augen entstehende Zeichnungen, die Abb. 9 zeigt. Aus dem Beispiel „Erst Haus, dann Klavier" geht hervor, daß auch die Ausfüllung der Fläche für das Erkennen in Betracht kommt. (Kleidungsstücke durch Knöpfe, Mann durch Anfügen des Bartes usf.)

Abb. 9 Benennung entstehender Zeichnungen durch ein 1;10 altes Kind.

1 Kinder, 2 Brbr (Pferd), 3 Brbr, 4 Wauwau, 5 Mitze, 6 Hut, 7 erst Stuhl, dann Bett, 8 erst Haus, dann Klavier.

(Aus W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit.)

Farben bereiten dem Kinde große Freude und lebhafte Lustgefühle, für die Auffassung und Unterscheidung der Dinge spielen sie jedoch keine entscheidende Rolle; Schwarz- und Weißbilder werden ebensogut erkannt wie farbige.

Die Fähigkeit der Größenauffassung entwickelt sich ziemlich früh.

Binets Tochter zeigte mit 2;6 bei vorgezeigten Linien eine Unterscheidungsfähigkeit von beiläufig $^1/_{20}$ des Längenunterschiedes. Fehler in Größenverhältnissen bei Abbildungen erkennen die Kinder bald. Hilde Stern: „Als sie (3;6) die Bilder ihres Tierbuches mit den Tieren im Zoologischen Garten vergleichen konnte, störte es sie zwar nicht, daß der Vogel Strauß im Bilde nur wenige Zentimeter hoch war, wohl aber, daß seine Abbildung nicht größer war als die anderer danebenstehender Vögel, und sie meinte: Ist das der Vogel Strauß? Der ist aber noch größer!" Und da in ihrem Tierbuche das Gürteltier in gleicher Größe wie die Wildkatze abgebildet war, konnte sie sich im Zoologischen Garten über die Kleinheit des wirklichen Gürteltieres nicht genug wundern."

Über das Betrachten verkehrter Bilder bei Kindern sprechen wir noch im Abschnitt über das Zeichnen. (§ 20.)

Die schon erwähnten Stadien (Substanz, Aktion, Relation) gelten natürlich auch für die Bildauffassung. Dem bloßen Aufzählen von einzelnen Dingen auf Bildern im zweiten Lebensjahre folgt etwa um den Beginn von 2;0 die Belebung des Bildes durch Herauslesen von Tätigkeiten und Handlungen, wobei das Kind nicht wenig in das Bild hineinsieht und hineindeutet. Noch werden aber Einzelhandlungen nicht zu größeren Einheiten verbunden. Erst auf einer späteren Stufe werden solche Beziehungen immer zahlreicher hergestellt. Sterns Hilde stand 5;0 ganz in diesem Relationsstadium.

Nach Heilbronner werden Kindern stets vollkommenere Umrißbilder von Gegenständen vorgelegt (Abb. 10) und es wird festgestellt, bei welchem Bilde der Serie

das Kind die Frage: „Was ist das?" beantworten kann. Die Sicherheit des Erkennens steigt mit dem Alter. Mädchen stehen hinter den Knaben zurück.

Bei der sogenannten Genfer Lottomethode nach Alice Descoeudres (im Prinzip von dem Brüsseler Heilpädagogen Ovide Decroly ersonnen) müssen acht

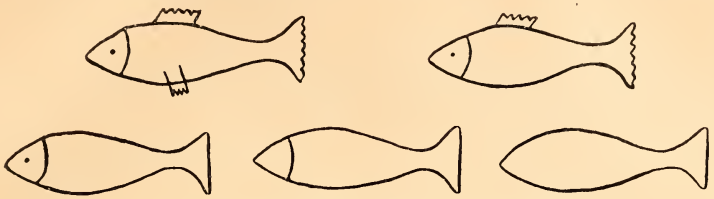


Abb. 10. Beispiel zur Serienmethode nach Heilbronner.
(Aus W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit.)

Einzelkärtchen auf große Karten mit den gleichen Abbildungen aufgelegt werden. (Abb. 11.) Jedes vom Kind eben aufgelegte Kärtchen wird gleich wieder fortgenommen, damit das Kind immer unter allen 8 Einzelbildchen auswählen muß. Fünfjährige Kinder sollen bei dieser psychologischen Prüfung (man bezeichnet sie in der Psychologie als Test, d. h. Stichprobe) nur 3 Fehler machen, sonst sind sie „zurückgeblieben"; achtjährige sollen nur einen Fehler begehen.

Abb. 11. Karte zum „Lotto Körperstellung" nach Alice Descoeudres.
(Aus W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit.)

Aufgaben und Übungen.

1. Warum brauchen wir bei einem Vexierbild oft so lang, bis die gesuchte „Gestalt" uns „in die Augen springt"?

2. Erkläre, warum das Kind andere Menschen schon vor Vollendung des ersten Lebensjahres im Spiegel erkennt, sich selber aber noch nicht?

3. In welchem Stadium nach Stern steht das folgenderweise beobachtete Kind?

Hilde 2;2 Bauernstube (in einem farbigen Bilderbuch):

Blumen	Hilde zeigt auf den Blumentopf.
Tiktak, dott	(— Uhr dort).
ssöne Lume	(Blume); sie meint das Kruzifix mit Zweigen.
Kind auch tatei macht	(tatei machen — schlafen).

Bette laf	(schläft im Bett); gemeint ist wieder das Wiegenkind.
Fenster	zeigt dabei auf ein Bild neben dem richtigen Fenster, ein Irrtum, den auch größere Kinder (7jährige) begangen haben. Uff.

Um 2;10 zeigte Hilde einmal ihrer Puppe das Anschauungsbuch und erklärte ihr ernsthaft die einzelnen Bilder. So sagte sie unter anderem bei der städtischen Stube:

Sieh mal, das singt rallala.	Sie tut, als ob sie Klavier spiele in Nachahmung des spielenden Mädchens.
Hier-sitzt doch einer in Stuhl, sieht nicht mehr an.	Großvater. Sie meint das Buch, das der Großvater geschlossen in der Hand hält.
	Mutter: Was hat er denn gemacht?
Schluß! Zumacht er.	Mutter: Da hinten ist noch eine — — — (Dienstmädchen).
Eine Anna —, nein, ein Mama näht ein Hemdchen, die macht schon so — wie die Mama.	H. tritt mit den Füßen, Nähmaschine nachahmend.

(Stern, Psychologie der frühen Kindheit.)

Annchen um 2;6 in Elsa Köhler, Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes: Da is eine Wolke . . . siehst? Da versteckt sich die Sonne . . . siehst? Ein Pipihendi! Ein Heinzelmann! Da baden die Enten . . . da baden sie! Das is wundaschön! Ein Häschen! Und heazig is es! Ganz niedlich is es! Es spielt und sitzt! Es vorlest! Nein, es lest doch nicht vor! Es spingt (springt). Das ist ein Jäger. Er hat ein Schießgewehr und macht piff, paff, puff . . . Ein kleines Kätzchen! Ein Bubi! . . . Ja, das da! Es schläft ja.

§ 12. Das Aufmerken.

1. Wir haben schon bei der Wahrnehmung festgestellt, daß die Aufmerksamkeit sich in einer Auswahl äußert. Die Seele wendet sich einigen wenigen Eindrücken zu. Dadurch werden freilich andere, die sich auch aufdrängen, gehemmt. Ebbinghaus bestimmt daher die **Aufmerksamkeit** als das **lebhafte Hervortreten und Wirksamwerden einzelner seelischer Gebilde auf Kosten anderer,** für die gleichwohl auch gewisse Veranlassungen des Zustandekommens vorhanden sind.

Ich betrachte eine Gruppe spielender Kinder. Ein Kind erregt zum Beispiel wegen seiner Fähigkeit, die anderen zu lenken, meine besondere Beachtung. Ich wende ihm meine Aufmerksamkeit zu. Eine Folge davon wird sein, daß das Tun und Treiben der anderen Kinder aus meinem Bewußtsein mehr und mehr zurücktritt, ohne jedoch ganz zu verschwinden. Es ist jederzeit möglich, daß ein anderes Kind aus dem „Blickfeld" in den „Blickpunkt" meines Bewußtseins tritt, um einen Ausdruck Wundts zu gebrauchen, ein Kind, das etwa besondere Geschicklichkeit zeigt. Dafür wird nun wieder das erstbeachtete Kind mit den übrigen in meinem Bewußtsein zu einem unbestimmten Gesamteindruck verschmelzen. Ich kann aber auch meine Aufmerksamkeit so ein-

stellen, daß ich die ganze Spielgruppe auf einmal ins Auge fasse. In diesem Falle werde ich freilich keine oder nur wenig Einzelheiten über ein bestimmtes Kind behalten, dafür aber einen Gesamteindruck bekommen, der mir bei der früheren Einstellung entging.

2. Aus diesem Beispiel geht hervor, daß wir von den vielen Einzelheiten unseres Bewußtseins gleichzeitig nur einen verhältnismäßig kleinen Teil aufmerksam beachten können. Man spricht von einer *Enge des Bewußtseins*. Ferner geht hervor, daß zwischen diesem *Umfang des Beachtens* und dem *Grad* (der *Intensität*) der Aufmerksamkeit eine gewisse gegensätzliche Beziehung besteht.

Im *allgemeinen* wird man sagen können: Je größer der Umfang der Aufmerksamkeit, desto geringer die Intensität und umgekehrt. Für die kindliche Aufmerksamkeit, die noch im Entwicklungsstadium ist, gilt dies freilich nicht. Das kleine Kind hat einen äußerst geringen Umfang der Aufmerksamkeit und doch ist der Grad der Konzentration recht schwach.

Der **Umfang des Beachtens,** das, was die Aufmerksamkeit gleichzeitig umspannen kann, ist von Mensch zu Mensch verschieden und schwankt auch beim selben Individuum. Er kann scheinbar vergrößert werden, indem man die *Aufmerksamkeit rasch wandern* läßt.

Durch einen Versuch, der, damit dieses Wandern verhindert wird, ganz kurze Zeit (etwa den Bruchteil einer Sekunde) währt, kann man den wirklichen Umfang des Beachtens jedes einzelnen bestimmen. Man nennt solche Apparate „Kurzseher" (Tachistoskope). Wie Abb. 12 zeigt, wird für einen Augenblick ein Spalt freigegeben, unter dem Punkte, Striche, Buchstaben oder andere Zeichen (Elemente) erscheinen. Die Versuchsperson muß Art und Anordnung der Zeichen, die sie in der kurzen Zeit erfassen konnte, wiedergeben. Der Erwachsene erfaßt auf einen Blick vier bis sechs, ein Kind von zirka 12 Jahren nur drei bis vier solcher Elemente, wenn sie unverbunden sind. Erscheinen sie jedoch figural oder in Gruppen regelmäßig angeordnet, so vervielfacht sich die Leistung.

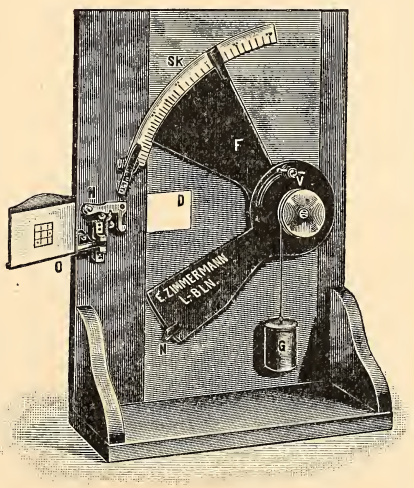


Abb. 12. Tachistoskop von Netschajeff.
(Aus A. Herget Psychologie und Erziehungslehre.)

Die **Intensität** der Aufmerksamkeit zeigt sich am deutlichsten an dem Grad der *Klarheit* des Beachteten. In der Regel ist die Intensität des Aufmerkens um so größer, je weniger man sich durch Störungen *ablenken* läßt.

Kinder sind äußerst leicht ablenkbar. Die Intensität ihrer Aufmerksamkeit ist sehr gering.

3. Allgemein unterscheidet man die **unwillkürliche** von der **willkürlichen** Aufmerksamkeit.

Die unwillkürliche ergibt sich triebartig aus allen jenen Eindrücken, die stark auffallen und für den Menschen bedeutsam sind: heftiges Klopfen an der Tür, ein plötzlicher Knall auf der Straße, eine Frage, ob man schon das Neueste wisse u. dgl. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit geht häufig in die willkürliche über. In diesem Fall entschließt man sich durch einen Willensakt, auf das eben Vorgefallene weiter zu achten. Es tritt also eine das Aufmerken begleitende Erwartungsvorstellung dazu. Ich habe etwa unwillkürlich gen Himmel geschaut, weil dort lautes Flügelrauschen hörbar wurde; jetzt aber beobachte ich willentlich den weiteren Flug des Vogels, weil ich aus der Flugart, der Größe, Färbung usw. die Klasse und Art erkennen will. Selbstverständlich tritt die willkürliche Aufmerksamkeit auch unmittelbar, ohne Anschluß an die unwillkürliche auf, z. B. beim Übernehmen eines Auftrages, beim Lernen, bei der Lösung einer Rechenaufgabe usf. Wundt gebraucht für die Aufmerksamkeit die Bezeichnung Apperzeption; passive Apperzeption für die unwillkürliche, aktive für die willkürliche Aufmerksamkeit. (Vgl. § 11.)

Nach dem Inhalt der Gegenstände der Aufmerksamkeit unterscheidet man die sinnliche von der geistigen Aufmerksamkeit.

4. **Bedingungen der Aufmerksamkeit:** Die wahrgenommenen Gegenstände und Vorgänge müssen 1. bedeutsam sein und dementsprechend 2. einen Gefühlston der L oder Ul haben; dies hängt natürlich stark ab vom einzelnen, und zwar 3. von seinem jetzigen Inhalt der Seele und 4. von früheren Erlebnissen.

So wird ein Kenner von Marken unwillkürlich aufhorchen, wenn etwa von einer seltenen Marke die Rede ist, weil er sie vielleicht für seine eigene Sammlung gern erwerben möchte; ein anderer wird an dem Gespräche gar kein „Interesse", keine geistige Anteilnahme zeigen.

Oder ich erwarte jeden Augenblick das Auto mit dem dringend herbeigerufenen Arzte zu einem Schwerkranken; in diesen bangen Minuten wird der Straßenlärm, den ich sonst gar nicht beachte, für mich bis ins einzelne hörbar.

Große Stärke der Reize, z. B. ein durchdringender Geruch, erzwingt sich von selbst die Bahnung zur Bewußtheit; dasselbe ist auch bei der Wiederholung der Fall. Wir werden dann in der Regel auch willkürlich aufmerksam. Fällt aber der Umstand der Bedeutsamkeit weg, können auch starke und sich ständig wiederholende Eindrücke der Nichtbeachtung anheimfallen. Das Aufstellen von Regeln ist also hier eine schwierige Sache. Ebenso kann ein schon bekannter Reiz bald beachtet werden, bald unbeachtet bleiben und ein gänzlich fremder mich einmal gar nicht berühren, ein andermal dagegen mich stark fesseln. Die Hauptbedingung der Aufmerksamkeit bleibt eben die Bedeutsamkeit des Eindruckes für das Individuum.

Beim willkürlichen Aufmerken tritt zu den genannten Bedingungen noch ein ausdrücklicher Willensentschluß dazu.

Zu den physiologischen Bedingungen der Aufmerksamkeit gehört die Frische des Aufmerkenden. Ermüdung verringert außerordentlich stark die

Fähigkeit zum Aufmerken. Wichtig ist der Zustand der Luft im Arbeits- oder Beschäftigungsraum. Behinderte Nasenatmung (Polypen) ist bei Kindern oft Mitursache eines besonders geringen Vermögens zur Konzentration. Durch Reizgifte, wie schwarzen Kaffee, Nikotin, kann man die Aufmerksamkeit aufpeitschen; in gesundheitlicher Hinsicht sind solche Mittel sehr bedenklich.

Die **Wirkungen der Aufmerksamkeit** zeigen sich sowohl in einer Verfeinerung als auch in einer Beschleunigung seelischer Leistungen. Eine negative Wirkung längeren Aufmerkens ist Ermüdung.

5. Es gibt Menschen, die sich beim Beachten so einstellen, daß sie einen Teil des Eindrucks nach dem anderen aufmerksam vornehmen. Sie arbeiten auf diese Weise am vorteilhaftesten. Andere wenden ihren Blick lieber gleich aufs Ganze. Diese zwei häufigsten Verhaltungsweisen bezeichnet man als **konzentrativen** (fixierenden) und **distributiven** (verteilenden) **Typus.**

Jede Arbeitsweise hat ihre Vor- und Nachteile für den Erfolg der Leistung. Die eine wird sich durch Gründlichkeit auszeichnen, kann sich aber leicht zu sehr in Einzelheiten verfangen und darüber das Ganze aus dem Auge verlieren. Die andere wird rascher Zusammenhänge erfassen, kann aber auch in Flüchtigkeit ausarten.

Wer lange Zeit beständig bei einer Tätigkeit verharren kann, hat statischen Aufmerksamkeitstypus; der dynamische Typus dagegen braucht während der Arbeit immer neue Antriebe. Stabil nennt man die Aufmerksamkeit dann, wenn sie annähernd den gleichen Grad der Konzentration aufrecht erhält; die labile Aufmerksamkeit ist durch ständiges Schwanken gekennzeichnet. In der Anpassung an die jeweilige Aufgabe gibt es große Verschiedenheiten im Hinblick auf die Raschheit.

6. Wird einem schreienden Kinde in den ersten Lebenswochen ein starker Sinnesreiz (Licht, Schall, Druck) geboten, so hört es plötzlich zu schreien auf. Das ist ein angeborener Hemmungsmechanismus. Der neu einsetzende starke Reiz unterbricht die begonnene Tätigkeit des Schreiens; auch verhindert er das Durchdringen anderer Reize zum Bewußtsein. Diese primitive Form der Aufmerksamkeit ist dem Kinde lang eigen. Ihre Ausdrucksformen bestehen in einem Spitzen des Mundes und Aufreißen der Augenlider. Bei älteren Kindern und auch bei unbeherrschten Erwachsenen erzeugt ein leichtes Öffnen des Mundes den bekannten Ausdruck des Gaffens. Auch das Spreizen und Verkrampfen der Finger sind Zeichen der Aufmerksamkeit.

Von eigentlicher Aufmerksamkeit können wir beim Kleinkind dann sprechen, wenn ein ablenkender Reiz nicht nur andere hemmt, sondern auch die freigewordene Kraft auf sich zieht.

So wird auf eine Schallquelle bereits im dritten Lebensmonat der Blick gerichtet. (§ 6, 7.) Im zweiten Vierteljahr kann das Kind schon nach einem erschauten Ziele mit

Erfolg greifen, ohne sich, wie in einem früheren Stadium, durch die Reize, die vom bewegten Arm selbst ausgehen, immer wieder ablenken zu lassen. Es erfolgt die „erstmalige Systemisierung zur Einheit der Handlung" (Charlotte Bühler). Nach Untersuchungen von M. Guernsey (Wien) vermag das Halbjahrkind mit einem Stabe zu trommeln; dasselbe gleichzeitig mit zwei Stäben zu tun, bereitet jedoch noch dem Einjahrkind Schwierigkeiten, wie überhaupt zwei Handlungen, die eine Einheit ergeben sollen, ohne daß ein Tun das andere stört. Diese nach 1;0 beginnende Fähigkeit zu mehr als einer Richtung des Beachtens ist wichtig für das soziale Verhalten des Kindes. Nach Karl Reininger (Wien) ist zu Beginn des zweiten Lebensjahres dem Kleinkind der Kontakt mit mehr als einer Person bereits möglich.

Auch andere Wiener Untersuchungen (Charlotte Bühler, „Kindheit und Jugend") haben beachtenswerte, für die Erziehungspraxis wichtige Einzelheiten ergeben. Hinsichtlich der Ausdauer der kindlichen Aufmerksamkeit ist im vierten Lebensjahr ein merklicher Sprung in der Entwicklung festgestellt worden. Die durchschnittlich längsten Spielzeiten wachsen in diesem Lebensabschnitte fast auf das Doppelte. Um dieselbe Zeit zeigt sich auch ein Interessenumschlag vom Bau- zum Sortierspiel. (§ 18.) Die Jüngeren erzielen beim Bauspiel die längste Ausdauer (1- bis 3jährige 25 Minuten), die Älteren beim Sortierspiel (3- bis 6jährige 1 bis 1½ Stunden). Dementsprechend ist auch die Ablenkbarkeit. 2- bis 4jährige sind beim Bau-, 4- bis 6jährige beim Sortierspiel am wenigsten ablenkbar. So laufen Ausdauer und Konzentration einander parallel. Nach den genannten Untersuchungen ist die Ablenkbarkeit des 2- bis 4jährigen zwei- bis dreimal so groß wie die des 4- bis 6jährigen Kindes; es geschieht also auch hierin der Hauptsprung mit etwa 4 Jahren. Für das 1- bis 2jährige Kind erscheinen Ablenkungen wichtiger als das eigentliche Spiel und sie bilden noch beim 2- bis 4jährigen ein Bestandstück des Spieles.

Die Aufmerksamkeit des Kindes ist vorwiegend **unwillkürlich, passiv,** von **kleinem Umfang** und **geringer Intensität;** wesentlich **dynamisch** und **labil.** Ein Hauptmerkmal ist auch die **leichte Ablenkbarkeit** noch in den ersten Jahren der Schulpflicht. Der Erzieher, der das Kleinkind irgendwie „beschäftigen" will, muß damit rechnen. Er wird eine Auswahl der Beschäftigungsmittel nach den jeweiligen Spielinteressen, ferner nach der Gefühlswirkung auf die Kinder, einem nie versagenden Reizmittel, einrichten. Er wird ferner die **Wirkung auf die Sinne** berücksichtigen und schließlich für entsprechende **Abwechslung** sorgen. Das, womit die Kinder gern spielen, weckt auch nach und nach ihre willkürliche Aufmerksamkeit. Diese auf bestimmte Aufgaben im Sinne ernsten und bewußten Lernens zu lenken, ist noch nicht Aufgabe des Kindergartens; sie fällt erst der Pflichtschule zu.

Aufgaben und Übungen.

1. Welche Arten der Aufmerksamkeit entstehen, wenn man die Einteilungen sinnlich-geistig, unwillkürlich-willkürlich kreuzt? Beispiele für jede Gruppe!

2. Warum ist die Leistung nach dem Umfang der Aufmerksamkeit bedeutend größer, wenn am Tachistoskop die Einheiten in Gruppen geboten werden?

3. Nenne Berufe, die besonders konzentrativen (distributiven) Typus erfordern! Welche verlangen beide Einstellungsweisen? Und der Beruf der Kindergärtnerin?

§ 13. Gedächtnis und Übung.

1. Berichte über Erinnerungen aus deiner frühen Kindheit und versuche, sie zeitlich zu bestimmen!

2. Wie ist dein Gedächtnis für Namen, Zahlen, Örtlichkeiten, Personen?

3. In welcher Art lernst du Gedichte? Prosa?

1. Das Beachten im Zustande der Aufmerksamkeit führt zur Abhebung von Gegenständen und Vorgängen der Umwelt im Bewußtsein, zu Wahrnehmungen. (§ 11.) Durch Wiederholung solcher Akte erwirbt das Kind einerseits Wissen, wenn es sich um bloße Vorstellungen, Können, wenn es sich auch um Bewegungen handelt. Wir sprechen von **Kenntnissen** und **Fertigkeiten.** Das Einprägen von Wissen bezeichnen wir als **Lernen,** das Aneignen von Fertigkeiten als **Übung.** Bei beiden Verhaltungsweisen haben wir es mit Leistungen des Gedächtnisses zu tun. Im ersten Falle sind diese aufnehmend, passiv, im zweiten Bewegungen formend, tätig, aktiv.

Grundlegend für jede Gedächtnisleistung ist die Verknüpfung, Vergesellschaftung oder **Assoziation** von Vorstellungen, die gleichzeitig oder in naher Aufeinanderfolge das Bewußtsein erfüllen.

Die in den Nervenbahnen und im Gehirn einmal geschaffene Verbindung von Vorstellungen bewirkt, daß diese Gruppe von Vorstellungen in derselben An- oder Hintereinanderreihung wieder auftreten kann, namentlich wenn die grundlegenden Eindrücke entsprechend lange dauerten und sich wiederholten. Oft genügt dann die Wiederkehr einer einzigen Vorstellung aus einer früheren Verbindung, um auch die übrigen ins Bewußtsein zu rufen.

Das **Hauptgesetz der Reproduktion,** der Wiederkehr von Vorstellungen ins Bewußtsein, lautet: Ein bewußt gewordener Teil eines früheren Gesamtbewußtseins hat die Neigung, die übrigen Teile jenes Gesamtbewußtseins nach sich zu ziehen.

Auf diese Weise werden dem Kinde Personen und Dinge der Umgebung „bekannt". Es stutzt sofort, wenn in einer einmal eingeprägten Gruppe von Eindrücken eine Veränderung vor sich gegangen ist, der Vater etwa einen anderen Hut trägt, die Mutter mit verstellter Stimme spricht, eine anders geformte Milchflasche gereicht wird. Bei dieser Art von Gedächtnisleistungen bilden sich Wahrnehmungsvorstellungen, das Gedächtnis ist gebunden an gegenwärtige Eindrücke, es handelt sich bloß um ein Wiedererkennen. Über diese noch gebundene Leistung des Gedächtnisses bringt es das erste Lebensjahr im allgemeinen nicht.

2. Wie bereits erwähnt (§ 7), entwickelt sich das Wiedererkennen auf immer längere, sogenannte Latenzzeiten. Freilich ist das Kind in den ersten Lebensjahren vorwiegend Gegenwartswesen.

Zunächst bleiben nur jene Eindrücke von Personen, Dingen und Einzelheiten der Umgebung haften, die sich häufig wiederholen. Etwa von 3;0 an werden auch gelegentliche oder gar nur einmalige Eindrücke behalten, besonders wenn sie mit starker Lust- oder Unlustbetontheit auftreten. Für die Bedeutung motorischer Reaktionen als einem Hilfsmittel des Wiedererkennens bringen die Eltern Stern folgendes Beispiel:

„In Breslau hatte Hilde (2;0) vor der Reise die Gewohnheit angenommen, sich morgens sofort nach dem Ankleiden an einen Schub zu begeben, der ihre Spielsachen enthielt; sie hatte dann um dessen Öffnung gebeten, ihn ausgeräumt und den Inhalt Stück für Stück zu der gegenüberliegenden Fensterbank getragen. Dann folgte die Reise nach Berlin, wo jedes Analogon zu dieser Situation fehlte. Nach Breslau heimgekehrt, benahm sie sich am ersten Morgen sehr eigentümlich. Jetzt lief sie zunächst planlos im Zimmer herum, ohne zu wissen, was anzufangen. Endlich öffnete ihr die Mutter den Schub und nun begann die Wiedersehensfreude. Mit dem ersten Stück in der Hand war auch die motorische Einstellung (nämlich der gewohnte Weg zum Fensterbrett) wiedergefunden, und in alter, fünf Wochen unterbrochen gewesener Weise begann das Kramen. Voll Jubel ward jedes Stück begrüßt und benannt, das Nickenicke (Kaninchen), Bäbä (Schaf), Rrr (Mühle) usw., und als ihr Geist wieder so auf das früher Gewohnte eingestellt war, kehrte auch sofort die Vertrautheit mit der Wohnung zurück: Sie fand sich in allen Räumen so selbstverständlich zurecht, als ob sie nie fortgewesen wäre."

3. Allmählich schreitet das Kind zum Erwerb von Gedächtnisvorstellungen auch abwesender Eindrücke. Es hat anschauliche Erinnerungen von Eindrücken; diese werden auf bestimmte Orte und Zeiten der Vergangenheit zurückbezogen.

Eine zweite Art von Gedächtnisleistung liegt vor, wenn solche anschauliche Momente in der Gedächtnisvorstellung nicht enthalten sind. Bei der Erinnerung bringen wir die Vorstellungen in Beziehung zur erstmaligen Aufnahme, bei den zeitlosen Kenntnissen jedoch nicht. Erinnerungen und Kenntnisse kann man als „freie Gedächtnisleistungen" den „gebundenen" gegenüberstellen, wie sie beim Wiedererkennen sinnlich gegenwärtiger Dinge vorliegen.

Meumann unterscheidet nach der Art der Einprägung: Beobachtendes Merken (Einprägen von Wahrnehmungsinhalten durch Beobachten), assoziierendes Lernen (Auswendiglernen) und denkendes Verknüpfen (Erfassen des Zusammenhanges der Vorstellungen im Gegensatz zum wörtlichen Auswendiglernen).

Nach der Wirkung der Assoziation: Unmittelbares, vorübergehendes und dauerndes Behalten.

Nach dem Inhalt der Einprägung: Sinnengedächtnis (Töne, Farben usw.), Gedächtnis für zeitliche und räumliche Eindrücke (Takte, Linien usw.), für anschauliche Objekte und Vorgänge, für Unanschauliches, Abstraktes (Namen, Zahlen) und endlich das Gedächtnis für unser eigenes Innenleben.

Bei jeder Art von Gedächtnisleistung ist der Umstand wichtig, ob der Wille, die Absicht, sich etwas zu merken, vorliegt oder nicht. Erst dann hat man es mit einer Gedächtnisleistung in engerem Sinne zu tun. Meumann bezeichnet daher das **Gedächtnis** als die **Fähigkeit der aktiven, bewußten Reproduktion.**

4. Das beobachtende Merken fällt, da es sich auf Anschauliches bezieht, in das Gebiet der Erinnerungen. Als bewußte Gedächtnisleistung treten solche kaum vor dem

dritten Lebensjahr auf, wenn auch das Kind für regelmäßige Vorgänge in der Tageszeit (24-Stunden-Periode) schon früher Merkerfolge zeigt (Mitte des zweiten Lebensjahres) und auch an einmalige Erlebnisse, etwa Reisen, sich manchmal lebhaft erinnert. Am spätesten treten Erinnerungen an Sprachliches, Aufträge, Äußerungen u. dgl., auf. Bei Eva Stern erst mit 2;11½. „Das Kind war photographiert worden; das Bild sollte eine Weihnachtsüberraschung für den Vater sein und es mußte dafür gesorgt werden, daß Eva dem Vater nichts erzähle. Die Mutter prägte ihr deshalb ein: Du darfst es dem Vater nicht sagen! Wenn das Kind in gewissen Abständen ermahnt wurde: Aber Eva, dem Vater nichts sagen! kam die prompte Antwort: Ach wo, bloß wenn der Baum brennt! Und sie handelte auch danach."

Stern, der dieses Gebiet genau durchforscht hat (Clara und William Stern, „Erinnerung, Aussage und Lüge in der frühen Kindheit"), weist auf die besondere Geltung des Satzes: „Aus dem Auge, aus dem Sinn" für das Kind hin. Erst vom vierten Lebensjahr an erweitern und verdichten sich die kindlichen Erinnerungen. Man hat an Kindern ein besonders gutes Ortsgedächtnis beobachtet und ihre Eignung zum Führer auf häufig begangenen Wegen. Auch die Beherrschung von Zeiteindrücken ist im vierten Lebensjahr so weit, daß sich das Kind an Ereignisse vor vielen Monaten zurückerinnert. Eine bewußte Verlegung eines Ereignisses, etwa auf vorgestern, auf eine Woche oder einen oder mehrere Monate vorher, ist jedoch eine Leistung, die man dem Kinde noch nicht zumuten darf. Im fünften Lebensjahr, meint Stern, „kann man schon geradezu davon sprechen, daß das Kind Jugenderinnerungen habe". Starke Nachwirkungen haben namentlich Eindrücke, die sinnlich-optischer Natur sind, besonders Formen und in erster Linie Farben. Diese werden schon lange vor dem Erwerb der Farbennamen gemerkt. Vermutlich hat auch das Kind jene anschaulichen Gedächtnisbilder, die bei Jugendlichen als „eidetische Anlage" festgestellt wurden. (§ 7.)

5. Neben den positiven Leistungen des Gedächtnisses, dem Aufnehmen, dem Behalten und dem Wiedergeben, müssen auch die negativen Seiten des Vergessens, Verfälschens und Verdrängens stets berücksichtigt werden.

Eindrücke, die nicht oder selten wiederholt, Tätigkeiten, die nicht geübt werden, fallen naturgemäß dem **Vergessen** anheim, dem **Lockern und Schwinden einmal gestifteter Assoziationen.** Dies wird gewöhnlich in der Gedächtnisbetätigung sowohl von Schülern als auch von Erwachsenen zu wenig beachtet. Es wird zu wenig geübt und wiederholt und so erklären sich viele Versager bei Gedächtnisleistungen. Untersuchungen haben ergeben, daß nach einer unbedingt notwendigen Erstwiederholung, etwa einen Tag nach der Einprägung, die Wiederholungszeiten auf immer größere Zeiträume verteilt werden sollen, wenn man ein bestmögliches Behalten erzielen will. Für älteren Gedächtnisbesitz haben Wiederholungen besonders nachhaltige Wirkungen.

Für das Kindergartenkind kommt das Lernen im engeren Sinne, bewußtes Einprägen von Merkstoffen mit der Absicht zu dauerndem Behalten, nicht in Betracht. Diese Aufgabe kann erst das Lernkind im

schulpflichtigen Alter bewältigen. Auf früheren Altersstufen kommt nur das Erlernen gewisser Fertigkeiten durch **Übung** in Betracht. Darunter versteht man die **durch häufige Wiederholung herbeigeführte Vervollkommnung (Verfeinerung und Beschleunigung) seelischer Leistungen.** Eine negative Seite der Übung ist die Ermüdung. Sie tritt beim Kind sehr rasch ein. Deshalb sollen Übungen in diesem Alter über das Spielerische nicht hinausgehen. Wohl aber wird das Kind im vorschulpflichtigen Alter sich im unmittelbaren Behalten (Anhören von Geschichten, Ausführen von Aufträgen u. dgl.) betätigen und gelegentlich bei Ereignissen in der Familie und im Kindergarten vorübergehend Verschen und Gedichtchen behalten.

„Ungefähr vom 4. Jahr an werden die Kinder fähig, gereimte Texte zu lernen, und es bereitet ihnen die größte Freude, Begleitverse zu den Illustrationen ihrer Bilderbücher herzuplappern, die Kinderreigen im Kindergarten mit den nötigen Texten zu singen oder den Eltern ein heimlich gelerntes Geburtstags- oder Weihnachtsgedichtchen aufzusagen." Stern schätzt die Fassungskraft des kindlichen Gedächtnisses im Alter von 4 bis 5 Jahren auf ungefähr 200 Gedichtzeilen. Die „Gedächtnisspanne", die Zahl der Silben, die sich ein Kind in diesem Alter bei einmaligem Vorsagen merkt, beträgt durchschnittlich 3 bis 4. Man verwendet zu diesen Versuchen sinnlose Silben (top, rol, fin, also einen Vokal zwischen 2 Konsonanten), um den Anteil von Gedächtnisstützen, die in der Bedeutung von Worten und in ihrem sinnvollen Zusammenhang liegen, ganz auszuschalten.

Stern bemerkt, daß die Art des Ganzlernens in der frühen Kindheit die allein geübte ist. „Es hängt dies . . . mit dem fehlenden Lernwillen des Kindes zusammen; das mehrfache Anhörenmüssen eines Bruchstückes, ehe zum nächsten übergegangen wird, würde ganz gegen seine Natur sein. Und so läßt es sich das ganze Bilderbuch vorlesen mit seinen 23 Gedichten, immer wieder und wieder, bis es sie alle mitsprechen kann."

Nicht unerwähnt darf bleiben, daß das Schulkind beim Lernen das Druckwort des Textes sehen und damit optische Hilfen beim Memorieren verwerten kann, während dem Kleinkind nur akustisch-motorische Hilfen zur Verfügung stehen; als Hilfen visueller Art kommen nur die Bilder zu einem Text in Betracht. Dafür ist beim Kleinkind die unvergleichlich größere Freude am Plappern, am rhythmischen Sprechen, an Reimen, an begleitenden Bewegungen, am Singen und am Musikalischen überhaupt als Stütze fröhlichen Auswendiglernens zu werten.

Auf die Verknüpfung der zu lernenden Vorstellungsreihen zu einem sinnvollen, logischen Ganzen kommt das Kind erst in späteren Jahren. Das logische Gedächtnis tritt zunächst hinter dem mechanischen zurück. Das Kleinkind merkt sich manches Unverstandene bereitwillig, wenn es nur Takt und Melodie fesseln. Diese Art des Lernens liegt nun uns Erwachsenen nicht mehr, deshalb hört man oft, das Kind habe ein leistungsfähigeres mechanisches Gedächtnis als der Große.

„Das ist aber nicht ganz richtig. Es hat sich gezeigt, daß Kinder eine beträchtlich größere Anzahl von Wiederholungen aufwenden müssen bis zum erstmaligen fehlerfreien Hersagen. Das einmal Erlernte scheint dann allerdings auch viel fester zu haften. Die Lernfähigkeit, so hat man das auch ausgedrückt, ist beim Kinde eine geringere, die Merkfähigkeit dagegen eine größere als beim Erwachsenen." (Bühler.)

6. Versuche über das unbewußte und unbeabsichtigte Verfälschen von Erlebtem in der Erinnerung haben höchst wichtige Ergebnisse zutage gefördert. Oft wird eine Äußerung des Kindes als Unwahrheit oder gar als Lüge bezeichnet, was in Wirklichkeit nur der Unselbständigkeit und Unreife des kindlichen Geisteslebens entspringt und seelenkundlich leicht gedeutet werden kann.

Schon Versuche mit Schulkindern und Erwachsenen haben ergeben, daß es mit der Fähigkeit zum beobachtenden Merken und zu erlebnisgetreuen Aussagen schlecht bestellt ist. Diese ist von Mensch zu Mensch nach Alter, Anlage, Geschlecht, Bildungshöhe und Übungsgrad recht verschieden und nach gewissen Anforderungen im allgemeinen mangelhaft, so z. B. bei Angaben über Zeitdauer oder Raumstrecken. In Fundämtern werden häufig recht ungenaue Beschreibungen von Gegenständen gemacht, obwohl diese vom Verlustträger genügend oft beobachtet werden konnten. Auch die Aussagen von Zeugen bei polizeilichen Nachforschungen gehen oft kreuz und quer. Beim Kinde dürfen wir nur eine äußerst geringe Beobachtungstreue erwarten. Versuche über Bildbeobachtungen und auch Wirklichkeitsversuche haben das bestätigt.

Stern trennte bei Aussageversuchen Bericht und Verhör. Die Angaben beim Verhör waren durch die verheerende Wirkung von Suggestivfragen weitaus mehr verfälscht.

7. Als Verdrängung bezeichnet man das willkürlich herbeigeführte Vergessen unerträglicher, peinlicher Erlebnisse.

Soweit dies gelingt und zum tatsächlichen Vergessen führt („Glücklich ist, wer vergißt, was nicht mehr zu ändern ist"), bedeutet es für das Gesamtseelenleben eine günstige Entlastung. Bleibt aber das Verdrängte im Unbewußten bestehen, so kann es dort einen Störungsherd bilden und seelische Erkrankungen herbeiführen. Die Psychoanalyse (§ 8, 7) versucht in solchen Fällen eine Heilung durch Hebung und Bewußtmachung verdrängter „Komplexe" (Aussprache mit einem geschulten Arzt, Analyse der Träume), die zum großen Teil in peinlichen Erlebnissen der frühen Kindheit ihren Ursprung haben sollen.

Aufgaben und Übungen.

1. Übe dich oft im Beobachten von Personen und Dingen deiner Umgebung und prüfe die Richtigkeit, die „Treue" deiner Aussage!
2. Versuchsergebnisse über Aussagefähigkeit und die Wirkung von Suggestivfragen vom Herausgeber dieses Buches:

a) Kindern im Alter von 6 bis 7 Jahren wird eine Münze gezeigt. Der folgenden Aufforderung, sie zu zeichnen, wird hinzugefügt: „Habt ihr euch aber auch das Loch in der Münze gut angeschaut? Vergeßt nicht, es einzuzeichnen!" Von 29 Kindern zeichnen auf Grund dieser Suggestivfrage 22 die gar nicht vorhandene Durchlochung.

b) Unter 24 Schülern (Alter rund 11 Jahre) bezeichnen alle eine vor ihren Augen geheimtuerisch hergerichtete, farbige, aber absolut geruchlose Flüssigkeit mit irgendeiner Geruchsqualität auf Grund der Suggestivfrage: „Was riecht ihr?"

c) Von 31 Lehrantszöglingen (Alter 19 Jahre) sind nur 2 imstande, das Muster der Wandmalerei in ihrem Schlafraum sicher und bildgetreu wiederzugeben.

§ 14. Die Phantasie.

1. In welchen Bedeutungen verwendet die Volkssprache das Wort „Phantasie"?
2. Beobachte Kinder bei Selbstgesprächen im Spiel oder bei Unterhaltungen mit der Puppe im Hinblick auf den Ablauf der Vorstellungen!

1. Das Wort **„Phantasie"** ist in der Sprache des Alltags recht vieldeutig. Sie hat jene „Fähigkeit" für alles „verantwortlich gemacht, was sie mit den populären Begriffen Verstand und Gedächtnis nicht bewältigen konnte, und damit diesem Worte einen ebenso mannigfaltig schillernden Sinn verschafft, daß die wissenschaftliche Psychologie es kaum verwerten kann" (Lindworsky). Tatsächlich nimmt die **„freie Vorstellungsbewegung"** — der bezeichnendste psychologische Ausdruck für die Phantasie — eine eigentümliche Mittelstellung zwischen den Gedächtnisleistungen und dem Denken ein. Sie nimmt ihr Material, die Vorstellungen, aus dem Gedächtnisbesitz, setzt sich aber in freier Weise über die Gebundenheit an vorher gestiftete Assoziationen hinweg. Das Erlebnis der „Bekanntheit" bei der Gedächtnistätigkeit weicht hier einem Gefühl der „Fremdheit", hervorgerufen eben durch die Neuheit in der Kombination der Vorstellungen.

Die Bilder und Gedanken wechseln indes auch beim Phantasieren nicht wahl- und regellos. Das ist nur gelegentlich der Fall, wenn wir uns ganz willenlos unseren Träumen überlassen. In diesem Fall wirken die sonderbaren Vorstellungsreihen, die in uns auftauchen, als „Phantastereien" überraschend oder sogar belustigend auf uns. Die eigentliche Phantasiebetätigung wird dagegen von einem wenn auch mehr triebartigen Wollen geleitet und rückt oft nahe an Denkleistungen, durch die die Vorstellungsbewegung mit überlegtem Wollen in den Dienst von Aufgaben, Zielen und Zwecken gestellt wird.

Beides, Phantasieren und Denken, ist Kombinieren. Beim Denken ist es Mittel zum Zweck des Erkennens, im Dienst einer Gesamtaufgabe, beim Phantasieren dagegen Selbstzweck, aber nicht ohne „Sinn". Lindworsky hebt an der freien Vorstellungsbewegung als eigentümlich hervor: 1. Vorstellende Tätigkeit außerhalb einer Gesamtaufgabe, 2. Einfluß eines triebartigen Wollens und der Assoziationen.

2. Den Wahrnehmungs- und Erinnerungsvorstellungen mit Beziehung auf frühere Eindrücke kann man also die Phantasievorstellungen ohne diese Beziehung gegenüberstellen. Ihr Entstehen ist ziemlich verschiedenartig. Als bloße Summe nur anders gruppierter Erinnerungsvorstellungen wären sie zu einseitig gekennzeichnet. Es spielen neben

Ähnlichkeitsassoziationen (Vorstellung eines Urwaldes mit Hilfe von Erinnerungen an heimatliche Wälder) auch Analogiebildungen mit (Normalmensch-Riese-Zwerg).

Die Arten der Phantasievorstellungen nach verschiedenen Sinnesgebieten (Gesichts-, Gehörs-, Bewegungsbilder usf.) zeigen sich bei Künstlern, Malern, Dichtern, Musikern u. a. besonders deutlich.

Man spricht auch von anschaulicher und weniger anschaulicher Phantasietätigkeit, von ihrem bald mehr zusammenstellenden (synthetischen) oder mehr zergliedernden (analytischen), von reproduktivem und produktivem und endlich von aktivem und passivem Verfahren, je nachdem uns Phantasiebilder „von selbst" zufließen oder wir mehr bewußt tätig mitarbeiten.

3. Karl Groos hebt drei Hauptleistungen der kombinatorischen Phantasie des Kindes hervor. Erstens das Übertreiben ins Kleine und besonders ins Große.

„Ich habe dreißig Klicker (Spielkugeln); nein, fünfzig! nein, hundert! nein, tausend!" Das Töchterchen von Groos (5;6): „Es war einmal ein König, der hatte ein Töchterchen. Das Töchterchen lag in der Wiege. Er trat hinzu und erkannte, daß es sein Töchterchen war. Darauf machten beide Hochzeit. Als sie nun bei Tische saßen, sagte der König zu ihr: ‚Bitte, hole mir Bier in einem großen Glas!" Da holte sie ein Glas, das war dreißig Ellen hoch. Dann schliefen sie alle ein; nur der König blieb als Wächter auf. Und wenn sie nicht gestorben sind, so leben sie noch heute."

Zweitens die Ablösung einzelner Eigenschaften von einer Wahrnehmung.

Ein Gespräch mit der Puppe (5;0): „So, Schwesterle Olga, du kommst heim vom Spaziergang? Erzähle mir doch, was hast du denn alles gesehen? — Ein Schäfchen, eine Kuh, einen Hund, ein Pferd. — Ja, und was denn noch? — Blaue Glockenblumen, grüne Schlüsselblumen, rote Blätter — aber das gibt's ja gar nicht; du schwindelst ja, mein Schwesterle!"

Endlich die freie Vereinigung größerer Vorstellungsgruppen, die in Wirklichkeit nicht oder nicht so vereinigt waren.

Das sind vor allem die erfundenen Erzählungen des Kindes, oft besonders umherschweifend, wie z. B. beim Töchterchen Strümpells (1;9): „Bett liegen, Theoduja (Name ihrer Puppe), goldne Saaf bringen, Theoduja — laufen, tap, tap, tap, um Lina — Erdbeeren, Omama, Wolf — Bett liegen — slaf, Herzenstheoduja, mein liebst bist du, alles slät ruhig, su, su — liebe Mai, mache Bäume wieder grün, laß mich — an dem Bache Weilche bihn (Veilchen blühn) — möchte gern spazieren gehn — Katze hereinkam, Mama Soos nehmen, Katze Füße hat, swarze Stiefel an — Kappe kurz, Band dran, aufsetzen, so — Papa lief — Himmel — weit hin — Omama weit hin — Opapa ruft — Pupa darf nicht — kam Mama dahin — so — so — so gekriegt Klaps tüchtig — unartig — slät ruhig artig Kind — lief draußen — holen hübsche Sachen — laufen, fallen, klabautzi." In der Regel verrät sich aber doch auch bei diesem Fabulieren eine „richtunggebende Kraft der Ausgangsvorstellungen".

Hieher gehören auch die Phantasielügen der Kinder. (§ 34.)

Ein besonders lehrreiches Beispiel kombinierender Phantasietätigkeit des Kindes, die an die mythenbildende Erklärung rätselhafter Dinge und Vorgänge des primitiven Menschen erinnert und eine merkliche Ähnlichkeit zwischen dem Kindheitsalter des einzelnen und der Menschheit zeigt, bietet Karl Groos von seinem Neffen (3;6): „Einer von meinen Neffen, der in dieser liebenswürdigen Form des Flunkerns Bedeutendes leistete, verlegt den Schauplatz seiner Erzählungen gewöhnlich nach „Nordberlin", womit für den kleinen Stuttgarter wahrscheinlich ähnliche Vorzüge verbunden scheinen, wie sie die erwachsenen Erfinder der antiken und modernen Lügenmärchen in der Verlegung ihrer Berichte nach schwer zugänglichen Ländern oder fernen Inseln erblicken. Dort, in Nordberlin, wollte er einen Fisch gesehen haben, der wie ein Haifisch aussah und Füße mit Stiefeln daran besaß. Auch erzählte er einmal: In Nordberlin sind Hasen und Hundle auf dem Dach. Sie klettern mit einem Leiterle 'nauf und spielen da miteinander rum . . . und dann . . . und dann kommt ein Telephon, weißt du, ein langes Seil, und auf dem gehn sie dann nach Stuttgart. Deswegen sind sie dann bei uns."

4. Die **Phantasietätigkeit des spielenden Kindes** zeigt sich einerseits als Kombinationsfähigkeit in den selbsterfundenen „Spielgeschichten", anderseits in der Illusionsfähigkeit bei der Scheindeutung der Dinge. Man kann bei diesen „dramatischen Nachahmungsspielen", wie sie Groos nennt, ein Selbstspielen der Rolle von dem Hineindichten einer Rolle in irgendein Objekt unterscheiden. Der Rollenumfang, den das Kind beherrscht, ist ein gewaltiger. Es stellt Menschen (Vater, Mutter, Großmutter, Doktor, Kaufmann), Tiere (Pferd), Maschinen (Eisenbahn) und sogar unbewegte, leblose Dinge dar. Anderseits wird ihm ein Stückchen Holz zur Puppe, zum Kind, das es als Mutter treulich pflegt. K. Bühler weist darauf hin, daß das Kind aber nur selten die Lebenswirklichkeit mit der Spielwirklichkeit verwechselt. Es sind keine echten Illusionen, trotzdem das Kind mit ganzer Seele bei seinem Spiel ist.

„Wenn das Kind im Bilderbuch blättert und seine Erklärungen dazu gibt: das ist . . ., der tut . . . dies und jenes, dann liegen Ernstdeutungen vor. Betreut es dagegen ein Stückchen Holz wie eine Mutter ihr Kind, dann sehen wir in dieser Behandlung des Dinges, dem eine vom Kinde selbst gedichtete und gespielte Rolle gegeben wurde, eine Scheindeutung. Im allgemeinen sind das keine Falschdeutungen, keine Illusionen. Denn so energisch das Kind auch im Augenblick von anderen verlangen mag, daß sie seine Spieldinge genau so benennen und behandeln wie es selbst, so würde es doch sehr erschrecken, wenn etwa plötzlich einmal die Puppe wirklich zu gehen oder zu weinen anfangen, also allgemein ein Spielding die ihm angedichteten und anbefohlenen Bewegungen wirklich ausführen wollte. Und wo ein verborgener Mechanismus solche Bewegungen oder gar Laute unerwartet erzeugt, da zieht sich der kleine Spieler tatsächlich, von panischem Schrecken erfaßt, zurück. Auch genügt eine einfache Interessenablenkung dazu, daß das Kind gestattet und selbst mithilft, das Stückchen Holz, das eben noch ein geliebtes Pflegekind „bedeutete", zu zerschnitzen oder ins Feuer zu legen. Echte Illusionen hätten ganz andere Konsequenzen."

Aus diesem Grunde wird auch der Grad der Vollständigkeit und Lebhaftigkeit der Vorstellungen des spielenden Kindes nicht so hoch angenommen werden dürfen, als man gern annehmen möchte.

Karl Bühler bezeichnet als Ursache dieser Spiele den lebhaften Reproduktionsdrang des Kindes in physiologischer Hinsicht. Wegen der spielerischen Leichtigkeit des Vorstellungszuflusses ergibt sich Funktionslust als treibendes seelisches Motiv.

Über den lebenswichtigen Zweck des Spieles wird noch gesprochen werden. (§ 18.) Auch die Illusionsspiele mit ihren Scheindeutungen entspringen den Übungsbedürfnissen des werdenden Menschen. Es werden Instinkte geübt (etwa der Pflegeinstinkt der künftigen Mutter) und innerhalb eines mehr oder weniger abgegrenzten Spielgedankens geklärt und durch Wiederholungen befestigt.

5. Ein zweites Hauptgebiet kindlicher Phantasietätigkeit bildet das **Märchen.** Hier zeigt sich noch mehr die Notwendigkeit der Anregung der kindlichen Phantasie. Im Gegensatz zum Erwachsenen, der zur Vorstellungsbewegung viel mehr Assoziationen und richtunggebende Ideen zur Verfügung hat, ist die kindliche Phantasie weitaus weniger eigentätig und schöpferisch. Benötigt also das Kind schon zur Spieltätigkeit Sinneseindrücke, die den Spielfortgang beleben, mit denen es aber immerhin frei verfährt, so ist die Märchenphantasie auch im Richtungsablauf durch den Erzählstoff gebunden.

Eine genaue Untersuchung über das Märchenalter und die Märchenphantasie der Kinder sowie eine psychologische Analyse dieser wichtigsten frühkindlichen Literatur hat Charlotte Bühler („Das Märchen und die Phantasie des Kindes") angestellt. Wir halten uns im folgenden an die Ergebnisse dieser Untersuchung.

Dem eigentlichen Märchenalter des Kindes geht eine Periode des Interesses für Erzählungen in der Art des „Struwelpeter" voraus.

Es sind dies bekanntlich Geschichtchen, die alltägliche Ereignisse aus der Kindeswelt mit unmittelbarer Beziehung zum Kinde behandeln, „gemischt mit jenen kleinen Ge- und Verboten und Androhungen, die man einem Kinde gibt, das sich den Gesundheits- und Schicklichkeitsforderungen des Kulturlebens bewußt fügen lernen soll. Als Würze pflegt ein wenig Rhythmus und Reim und kindlich grotesker Humor beigegeben zu sein; doch bleibe dahingestellt, wie weit dies schon verstanden wird. Immer aber, und das ist das Wichtigste, muß dem kindlichen Hörer die unmittelbare Anwendbarkeit der Geschichte auf seine eigene Person greifbar sein." (K. Bühler.) Dieses „Struwelpeteralter" leitet allmählich zum „Märchenalter" über (etwa vom 4. bis 8. Lebensjahre, in den untersten Volksschichten einige Jahre länger). Im Anfange dieser Periode verlangen die Kleinen allerdings noch immer Märchen mit persönlichen Beziehungen zum Hörer. („Ein Kind, so klein wie du...") Erst später findet das Kind auch ohne solche Hinweise Interesse an den Gestalten des Märchens. Nach der Vorliebe für wirklichkeitsnahe, realistische Geschichten (Robinson, Höhlenkinder, Räuber, Indianer) in dem folgenden Alter der Vorpubertät benennen K. u. Ch. Bühler diese Zeit als das „Robinsonalter".

Die Personen der eigentlichen Kindermärchen (Grimm, Bechstein und andere) sind nach ihrer Stellung, ihrer Umwelt und ihren Eigenschaften immer wiederkehrend: Kinder, junge, heiratsfähige Leute, die Eltern, die Groß- und besonders die Stiefmutter

daneben ein König oder ein Königspaar mit Tochter, Handwerker, Hexen, Zwerge und Riesen, menschlich handelnde Tiere aus Haus, Feld und Wald, wohl auch belebte Gebrauchs- und Naturgegenstände treten auf. Das Königsschloß, die Hütte des Armen, der Wald sind die eigentlichen Treffpunkte der Märchenereignisse; das Milieu wird aber nur knapp angedeutet. Der kindlichen Phantasie entsprechend (vgl. Punkt 3!), sind die handelnden Wesen gewöhnlich mit einer einzigen, aber dafür gesteigerten Eigenschaft ausgerüstet (groß-klein, schön-häßlich, dumm-schlau). Dadurch sind einfache gegensätzliche Charakteristiken möglich.

Die Handlung des Kindermärchens besteht in der Regel aus aneinandergereihten Episoden, die sich um den Helden schlingen und in einer Sensation gipfeln (Erlösung durch Entzauberung u. dgl.). Diese ist „etwas Aufregendes und Spannendes, das den Rahmen des Alltags sprengt, das einem Traume gleicht und die nach Stoff suchende, umherschweifende Phantasie wie das unbeschäftigte Denkvermögen anzuregen und zu fesseln geeignet ist". (Charlotte Bühler.) Ein guter Ausgang führt gewöhnlich zur Belohnung der Tugend unter glänzendem Abschluß mit einer Hochzeit oder Krönung. Die Ereignisse folgen einander sprunghaft, mit Willkür und Laune, „Schlag auf Schlag". Rasch verwandelt sich das Bettlerkind in eine Königin und weiß sich sofort in die neue Stellung zu finden. Derbheiten, ja Grausamkeiten sind nicht selten. In neuerer Zeit haben deshalb Pädagogen auf das Bedenkliche mancher solcher Märchen hingewiesen. Eine beachtenswerte Kritik an den Volksmärchen vom Standpunkte des Gegenwartslebens hat Alois Jalkotzy veröffentlicht. (Vgl. auch KG § 12.)

Die große Ähnlichkeit im Stoff der Märchen bei verschiedenen Völkern wie auch in der Art der Darstellung (eine Art Plan mit hellseherischen Geboten oder Verboten als Einleitung, Aneinanderreihung von Einzelhandlungen, Wiederholung in Form von Gegenspielern oder dreimaligem Anpacken einer Aufgabe) haben die Annahme gefestigt, daß im Volksmärchen ein Erbgut verwandter Völker vorliegt. Auch auf die gleichen seelischen Bedürfnisse der Kinder von Volk zu Volk hat man hingewiesen.

Aufgaben und Übungen.

1. Gib Beispiele zu den angegebenen Märchentypen!
2. Analysiere ein selbstgewähltes Märchen nach den behandelten Eigentümlichkeiten!
3. Welche Eigenart der kindlichen Spielphantasie zeigt sich in der folgenden Beobachtung eines Schülers vom Herausgeber dieses Buches?

Walter (2;2) hat ein Stück Holz, gewöhnliches Brennholz, und spielt. Zufällig macht er eine dem Graben ähnliche Bewegung. Gleich ruft er „Schaufi!" und gräbt nun fleißig in der Luft herum. Nach einem Weilchen kommt er zu mir, schlägt mich mit dem Holz leicht auf die Hand, sagt: „Pei, pei!" und lacht. Ich sehe ihn gekränkt an, er wird verlegen und schlägt die Hände über den Kopf. Kaum fühlt er das Holz seinen Kopf berühren, hat er es auch schon schön zurechtgelegt, lächelt über das ganze Gesicht und sagt: „Söner Hut! — Duten Tag!" Er nimmt den „Hut" einige Male grüßend herunter. „Zucki?" fragt er mich dann und bietet mir das Holz an. Aber er nimmt es gleich wieder an sich, sagt: „Walter deht fort" und benützt das „Zucki" als „Spazierstock". (Franz Schlesinger.)

§ 15. Das Denken.

1. In welcher Bedeutung werden folgende Ausdrücke gebraucht: An etwas denken, über-denken, durch-denken, er-denken?
2. Unterschied von verurteilen und beurteilen!
3. Bedeutung der Wörter Beschluß und Entschluß!

1. Auch das Denken ist, wie wir bei der Besprechung der Phantasie erwähnt haben, ein Kombinieren, das sich auf dem Vorstellungsleben aufbaut. Dies geschieht aber wieder in anderer Weise als bei der Phantasietätigkeit.

Denken, sagt Ebbinghaus, ist nicht Träumen, bei dem die Vorstellungen überwiegend bloß wie die Glieder einer Kette verbunden sind. Beim Denken tritt noch ein Etwas hinzu, das mit allen Vorstellungsgliedern verbunden ist und sie zu einer Einheit zusammenschließt. Sodann, meint Ebbinghaus, ist Denken aber auch nicht Grübeln, nicht dauerndes Verharren einer einzigen Vorstellung, „wie wenn man fortwährend von einer bangen Erwartung gequält wird, eine Melodie oder Redensart zu seinem eigenen Ärger nicht wieder loswerden kann, oder von dem hartnäckigen Zweifel, ob man das Haus auch richtig abgeschlossen habe, am Einschlafen gehindert wird". Die Vorstellungsbewegung beim Denken bildet vielmehr ein Mittleres zwischen den genannten gegensätzlichen seelischen Zuständen (die bei krankhafter Steigerung einerseits zu Zerfahrenheit, „Ideenflucht", anderseits zu Zwangsvorstellungen führen können).

Geordnetes **Denken ist eine Vorstellungsbewegung unter Leitung von beherrschenden Obervorstellungen (Begriffen).** Diese geben Ziele, Richtungen, Aufgaben, das „Thema" an. Einen Menschen, der bei ernsten Gesprächen vom Hundertsten ins Tausendste kommt, machen wir mit Recht den Vorwurf, er „könne nicht denken".

Es geht nicht an, die Eigenart des Denkens aus den Vorstellungsassoziationen allein erklären zu wollen. Oswald Külpe, Karl Bühler, Otto Selz und andere haben durch Denkversuche gezeigt, daß wir im Denken eine Neueinrichtung des Geistes vor uns haben, die den Assoziationsmechanismus überragt.

Der Inhalt des Denkens besteht ferner nicht in anschaulichen Vorstellungen, sondern in schematischen Gebilden. Er wird durch besondere, unsinnliche, unanschauliche, schematisierende Bewußtseinsinhalte gebildet, die nur Typisches enthalten. Man kann dies jederzeit nachweisen, wenn man sich bei der Denkarbeit (beim Lesen, Aufsatzschreiben, Lösen einer Rechenaufgabe) genau beobachtet und dabei auch auf die auftauchenden Inhalte genau achtet.

2. In der vorsprachlichen Zeit des Kindes gibt es zwar ein „Werkzeugdenken", das bereits die ersten „Erfindungen" der Kleinen ermöglicht (§ 1, 4); zur menschlichen Höhe jedoch entwickelt sich der Intellekt erst mit dem Gebrauch der Sprache. Die Wörter dienen hiebei als Zeichen, Symbole, die den unanschaulichen Gedanken zugeordnet werden. Dadurch wird eine gewisse Raschheit des Denkens ermöglicht.

Würden wir in klaren, anschaulichen Vorstellungen denken, so wäre der Fortschritt in den Kombinationen ungemein erschwert, da jede Vorstellung viel Zeit für die Ent-

faltung zu voller Anschaulichkeit brauchte. So aber erleichtern die unanschaulichen, schematischen Gedanken ein rascheres Tempo der geistigen Leistung.

Wir bezeichnen sie als „Begriffe". Sie sind durch Zuordnung zu bestimmten Worten ein- für allemal fixiert. Aus dem gedanklichen Schema mit seinem gewissen Rest von Anschaulichkeit wird schließlich das bloße Zeichen, Symbol (Laut, Schrift).

Es ist also der umgekehrte Weg wie beim Zeichnen. (§ 20.) Auch hier spielt das Schema eine grundlegende Rolle, schreitet aber in der weiteren Entwicklung des zeichnerischen Könnens zu immer anschaulicheren Darstellungen fort. Sind Vorstellungsverbindungen umständliche, sorgfältige Gemälde, so sind Gedankenverbindungen rasche Skizzen.

Es kommt eben beim Denken nicht aufs Abbilden an, sondern aufs Umbilden, Neubilden, auf Erkenntnisgewinnung.

3. Die Bausteine, die Materialien des Denkens, sind die Begriffe. Sie sind den Vorstellungen entnommen, aus ihrem Inhalt abgezogen, „abstrahiert", wie man sagt. Dabei werden unwesentliche Eigenschaften und Einzelheiten der Dinge weggelassen und nur unbedingt dazugehörige, wesentliche Merkmale beibehalten.

So sind im Begriff „Mensch" Merkmale wie blaue Augen, blonde Haare usw. nicht enthalten, da sie nicht wesentlich sind; wohl aber die wesentlichen Bestimmungen: sinnlich-geistiges (vernunftbegabtes) Lebewesen.

Das Wort „Begriff" wird aber auch in nicht streng logischem Sinne gebraucht in der Bedeutung von Allgemeinvorstellung, so wenn wir sagen, jemand hat „keinen Begriff" von einer Sache. Es sind Begriffe in psychologischem Sinne.

Solche Allgemeinvorstellungen bildet sich das Kind allmählich aus verschiedenen Einzelvorstellungen: zuerst sieht es etwa nur eine Lampe (im Wohnzimmer), dann aber auch solche an anderen Orten (Steh-, Hänge-, Gaslampen, elektrische Lampen, Taschenlampen usw.) und so fallen allmählich besondere Merkmale weg und es tritt das Gemeinsame aller Lampen hervor.

Den ersten Schritt auf dem Wege zur Begriffsbildung macht das Kind durch die Entdeckung, daß „jedes Ding einen Namen habe". (§ 16.) Zunächst gewinnt das Kind Einzelbegriffe (Individualbegriffe) von Personen (Mutter, Vater) und Dingen (Puppe), zu denen es in persönlichen Beziehungen steht.

Anfangs spielt stark das persönliche Begehren und gefühlsbetonte Wollen mit. Das Kind nennt die Puppe, weil es diese begehrt, es ruft „naß!", weil es aus diesem Zustand befreit sein will. Dagegen ist das Kind schon sachlich eingestellt, wenn es etwa „großes Bild", „kleiner Teddy" und Ähnliches sagt.

In einem späteren Stadium erfaßt das kindliche Denken bereits „Pluralbegriffe".

„Das Kind weiß jetzt schon, daß ‚Pferd' nicht ein nur einmal vorhandenes Individuum ist, sondern daß es ihm in vielen Exemplaren begegnen kann; aber seine Aussagen

beziehen sich immer nur auf dieses oder jenes Exemplar, das sich gerade seiner Wahrnehmung, Erinnerung oder Erwartung darbietet. Es ordnet jedes neue Exemplar nun schon, unter der Erkenntnis der Ähnlichkeit, neben die vielen anderen, die es früher wahrgenommen, aber es ordnet noch nicht alle Exemplare dem Allgemeinbegriff unter." (Stern.)

Erst wenn dies der Fall ist, verfügt das Kind über Gattungsbegriffe; dazu ist aber eine längere Entwicklungszeit nötig.

Stern gibt folgendes treffende Beispiel für die allmähliche Scheidung von Individual- und Pluralbegriffen. „An Stelle des Wortes Papa, das Hilde zuerst noch ungeschieden für den Vater und andere Männer gebraucht hatte, trat um 1;7 eine Zweiteilung derart, daß Papa nur für den Vater reserviert wurde, hingegen alle anderen Männer auf Bildern und in Wirklichkeit Onke (Onkel) hießen."

Ein wichtiges Hilfsmittel für die Bildung von Pluralbegriffen und damit für die Abstraktionsfähigkeit ist die Reihung.

Eva Stern, 3;8: „Alles ordnet sich ihr jetzt in Reihen; sie zählt auf, was jeder tut, was alles gleich ist in der Wohnung usw. So sprach sie, als wir zu vieren, mit etwas Lesbarem bewaffnet, auf der Gartenbank saßen, zur Mutter: „Der Günther hat was, du hast was, der Vater hat was, ich habe was. Und die Hilde (die, wie sie wußte, an einem anderen Platz lesend saß) hat auch was."

Bei der Begriffsbildung des Kindes ist neben dem geschilderten Weg vom Einzelding, vom Anschaulichen (Konkreten) her, auch eine gleichzeitige Entwicklung von den allgemeinsten, höchsten Begriffen her festgestellt worden. Das Kind gebraucht nämlich ziemlich früh Wörter wie „Ding", „etwas", „tun", „machen" und anderes. Karl Bühler führt diese merkwürdige Erscheinung auf eine frühe intellektuelle Betätigungsweise des Kindes von vornherein zurück.

4. Als **Urteile** bezeichnet man in der Logik **bejahende** oder **verneinende Stellungnahmen zu Sachverhalten.** Sie haben die Form von Aussagesätzen. In diesen werden Begriffe (Subjekt, Prädikat) zu Sachverhalten in Beziehung gebracht.

Diese Kugeln (S) sind gleich (P). Diese Kugeln (S) sind nicht schwer (P). Das eine Mal wird das Prädikat vom Subjekt behauptet, das andere Mal verneint: S ist P, S ist nicht P.

In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres beginnt das Kind mit Benennungs-(Deutungs-)urteilen (Das ist ein ...).

Es erfaßt somit die ersten Sachverhalte als Wahrnehmungen. Preyer stellte bei seinem Kind im 23. Monat das erste gesprochene Urteil fest. Der Knabe sagte „heiß!" in dem Sinne: Die Suppe ist heiß!

Urteilschaffend in engerem Sinne sind besonders jene Situationen, in denen das Kind mit den gewohnten Verknüpfungen nicht auskommt und zu „stutzen" beginnt, wie etwa ein Kind Sterns, das (1;9) ein Lichtbild des Kindermädchens zuerst mit hante (Tante, also Frau überhaupt) bezeichnete, dann aber innehielt, das daneben-stehende Kindermädchen anschaute und frohlockend „Betta!" (Name des Mädchens) ausrief.

Zuerst treten im Sprachschatz des Kindes bejahende (positive) Urteile auf. Negative Urteile in sachlicher Form kommen erst viel später als affektmäßige Verneinungen, die schon früher geäußert wurden.

„Es ist eben eine ganz andere Leistung, das Nichtvorhandensein eines Tatbestandes auszusprechen, als eine unliebsame Behandlung abzuwehren." Stern unterscheidet zwei aufeinanderfolgende Stufen der negativen Urteile: Das Verneinen als Reaktion auf eine gegebene Tatsache oder Behauptung und das spontane Verneinen in der Form des Vermissens. Das Verneinen in der Form des Kritisierens ist bei Kindern in bezug auf andere häufig. Für die eigentliche Selbstkritik wird es erst spät reif. Dem eigenen Ich gegenüber ahmt es in der Regel nur oft gehörte Warnungen oder Mahnungen der Umgebung nach. Die Eltern Scupin berichten: „Wenn der Knabe um 2;3 irgend etwas Unerlaubtes vollführte, kam es häufig vor, daß er zu sich selbst als Warner sprach, genau in der gleichen Weise, die er so oft von der Mutter gehört hatte. Klettert der unartige Bube, so warnt ihn der artige: Du, du fällst gleich! Buberle, stoß dich nicht! Oder wenn er Verbotenes tut: Du, laß das, undessogen! Mama gleich hauen!"

Aus diesem Nachahmen der Fremdkritik, meint Stern, entwickelt sich allmählich die „Stimme des Gewissens".

5. Bei der Begriffs- und Urteilsbildung, die, durch die Frage Was? geleitet, auf das Wesen von Sachen und Sachverhalten geht, bleibt das kindliche Denken nicht stehen. Ein Bedürfnis zum Weiterdenken zeigt sich beim Kind in der Form der bekannten Warumfragen. (§ 1, 4.)

Das kleine Wesen wird in seiner Art zum Denker und Forscher. Das Verlangen nach Begründungen, Beweisen, Rechtfertigungen tritt nach Untersuchungen des französischen Psychologen Piaget erst dann auf, wenn es nicht mehr ichbezogen (egozentrisch) denkt, sondern sich mit seinen Gefährten in einer Form verständigen will, die diese verstehen sollen. Erst durch diesen sozialen Faktor erwacht die logische Einstellung des Kindes. Die Untersuchungen Piagets haben viel Beachtung gefunden. Nur stammen seine Versuchsergebnisse aus Unterhaltungen von Kindern untereinander. Deshalb setzt Piaget den Zeitpunkt der Loslösung des subjektiven Denkens zum objektiven erst ins 7. bis 8. Lebensjahr. William Stern weist aber darauf hin, daß die natürliche Entwicklung des Kindes im Verkehr mit Überlegenen vor sich geht und deshalb Kinder schon weit früher eigentlich logische Leistungen vollbringen. Das Milieu, die Umwelt, ist also auch hier von großer Bedeutung.

Zunächst sind es Grund- (Kausal-) und Zweckzusammenhänge der äußeren Umwelt, hinter die das Kind kommen will. In der Regel erwacht das Verständnis hiefür, das Kausalbewußtsein, um 3;0, bei manchen Kindern schon früher.

Ein Kind Sterns ließ diese Feststellung schon mit 2;3 zu. „Das Kind, das bisher die Milch aus der Flasche trank, sollte an die Tasse gewöhnt werden, hatte aber allen dahingehenden Versuchen solchen Widerstand entgegengesetzt, daß einstweilen die Absicht aufgegeben wurde. Bald darauf geschah es, daß das Kind eines Abends die Flasche zerbrach. Am nächsten Morgen brachte ihm nun das Mädchen die Milch wieder in der Tasse mit der Begründung: Du hast gestern die Flasche kaputt gemacht, nun mußt du aus der Tasse trinken! Und sieh da, es trank! Daß jene Begründung auch wirklich verstanden worden war, zeigte sich kurz danach, als die Mutter es wegen des Trinkens aus der Tasse belobte. Da sagte das Kind: Eva Flasche paput gemacht hat, Eva Tasse tunken."

2;11 wird festgestellt: „Die Warumfrage kulminiert jetzt. Bei unzähligen Dingen, die ihr auffallen, forscht sie nach der Ursächlichkeit: Muttel, du hast ja einen Ring auf, warum denn? Der Mann auf dem Bild hat einen so dicken Bauch; warum denn? Ja,

sie beginnt bereits Kausalfragen zu knüpfen an Vorgänge, die im Augenblick gar nicht aktuell sind, sondern sie nur in der Erinnerung beschäftigen. Als der Vater einmal bei ihrem Zubettgehen anwesend war und mit ihr scherzte, erinnerte sie sich, daß dies nur selten geschieht, weil der Vater gewöhnlich um diese Zeit beschäftigt ist, und stellt unvermittelt die überraschende Frage: Erum (warum) mußte eintlich immer abeiten?"

Das Kausalbewußtsein ist freilich noch stark ichbezogen; gern wird dem Geschehen der Umwelt eine „Absicht" unterschoben (der „böse" Wind usw.).

Das Weiterdenken, die Fähigkeit, **aus gegebenen Urteilen neue abzuleiten,** nennt man **Schließen.**

Die früheste Art von Schlüssen beim Kind ist gekennzeichnet durch Gewinnung eines Einzelurteiles aus einem nebengeordneten Einzelurteil.

Es wird geschlossen von gleichen Bedingungen auf gleiche Folgen (Gleichheitsschlüsse). Hilde Stern (3;2): „Längs des Balkongitters war aus irgendwelchen Gründen ein Stück Schnur gezogen worden. Darauf fragte sie: Was hängt denn hier? Zu de Wäsche hier auflegen?"

Schwieriger sind schon Schlüsse, bei denen gewohnte Assoziationen nicht zu Hilfe kommen, wenn also abweichende Situationen zu abweichenden Folgerungen führen (Stern nennt sie Verschiedenheitsschlüsse).

Scupins Sohn (3;6) bemerkte auf einer Brücke zum ersten Male, daß das Wasser des Flusses in Bewegung sei, und fragte, wo es hinflösse. Als ihm nun die Mutter erzählte, daß alles Wasser einem großen Becken, dem Meere, zuströme, erwiderte er: „Nu, wenn aber das ganze Wasser ausgefließt ist, dann können doch die Schiffe gar nicht mehr schwimmen?"

Karl Bühler verweist auf eine andere schon frühe Methode, neue Urteile zu gewinnen, und zwar in der Form der Ähnlichkeits-(Analogie-)bildungen.

„Wenn das Kind Zweiwortsätze spricht, an deren Urteilssinn kein Zweifel mehr besteht, z. B. Vater brav, kann man gelegentlich beobachten, daß der kleine Sprecher mit einer einzigen derartigen Leistung nicht zufrieden ist, sondern, um bei dem gewählten Beispiel zu bleiben, nun alle anderen Anwesenden der Reihe nach mit demselben Prädikat ausstattet (mama brav, tante brav usf.). Hier kommt der Anreiz zu dem zweiten und den folgenden Urteilen offensichtlich nicht von außen, sondern das Kind wiederholt eben seine Urteilstätigkeit an anderen Subjektsgegenständen. Es wendet sich sozusagen mit einem Blankoschema im Kreise herum, um auch die anderen Personen der Reihe nach einzusetzen; oder, was dasselbe heißt, es hält die Verfahrungsweise fest und überträgt sie auf andere Fälle."

Allmählich tauchen in den Schlüssen der Kinder Sätze von allgemeiner Bedeutung auf. Es wird zum Beispiel aus einer Reihe von Beobachtungen das Gemeinsame in einem allgemeinen Satz zusammengefaßt, der für alle weiteren Fälle gilt. Man nennt diesen Denkweg vom Besonderen zum Allgemeinen Induktionsschluß.

Hilde Stern wurde (4;10) das Wasser zum Trinken in ein blaues Glas gegossen, während die übrigen bei Tische farblose Gläser hatten. „Da meinte sie: Wenn's Glas

blau ist, da ist das Wasser blau. — Wir zeigten auf unser Glas: Und wie ist das Wasser hier? — Da ist das Glas weiß, und da ist das Wasser weiß. — In schärferer Zuspitzung ist selten ein reiner Analogieschluß ausgesprochen worden. 1½ Jahre später wurde ihr das Wasser zum ersten Male in einer Nickeltasse verabreicht. Wir andern hatten wieder gewöhnliche Gläser. Diesmal bemerkte nun das Kind: Wo das Wasser rein kommt, was von Silber ist oder auch gelb, so sieht dann immer das Wasser aus. Und dabei ist es doch immer weiß. Woher kommt denn das so? — Sie konstatierte also, daß das Wasser zwar immer weiß (das heißt farblos) ist, und doch immer so aussieht, wie das Gefäß, in das es hineinkommt — eine völlig durchgeführte Induktion."

Seltener sind beim Kind Deduktionen (vom Allgemeinen zum Besonderen führend).

Scupins Knabe (4;1) hatte Eicheln erhalten. Er wollte sie einpflanzen, damit Bäume daraus würden. „Da erinnerte er sich einer Äußerung der Mutter, daß die Mücken immer aus Bäumen kämen. Darauf fuhr er fort: Nu, da sind wohl in den Eicheln auch Mücken drin? Aus'n Eicheln werden doch immer Bäume; und da müssen doch auch Mücken drin sein. — Das ‚müssen' im letzten Satz läßt erkennen, daß der Knabe schon ein Gefühl für die Notwendigkeit des Deduktionsergebnisses hat." (Stern.)

Schlüsse in der vollständigen Form des sogenannten „Syllogismus" kommen für das kindliche Denken noch nicht in Betracht.

Ein Kind schließt wohl, daß es auch einmal zu den Großen zählen wird, weil alle Kinder einmal groß werden (Deduktion), aber nicht in der Form des Syllogismus:

(M) (P)
Alle Menschen müssen sterben. — Vordersätze oder Prämissen.
(S) (M)
Ich bin ein Mensch.

Also muß ich einmal sterben . . . — Schlußsatz (Konklusion).
(S) (P)

M (Menschen) ist der „Mittelbegriff", der die Verbindung der Prämissen (den Zusammenschluß) ermöglicht. S = Subjektsbegriff, P = Prädikatsbegriff im Schlußsatz, beide sind schon in den Vordersätzen enthalten.

6. Eine gelegentliche genauere Prüfung der Intelligenz der Kinder im Kindergarten ist deswegen geboten, weil diese durch die Art der Beschäftigung der Kleinen nicht so von vornherein beurteilt werden kann wie durch die Schulleistungen im späteren Alter. Es ist darauf hingewiesen worden, daß sich Kindergärtnerinnen oft irren, indem sie zu wenig beachten, daß oft nur Altersunterschiede vorliegen, wo Intelligenzunterschiede vermutet werden.

Nach Stern ist **Intelligenz die allgemeine Fähigkeit eines Menschen, durch Denkleistungen neuen Anforderungen des Lebens zu entsprechen.** Das intelligente Kind wird also auf vielen Gebieten klug und selbständig handeln, auch dann, wenn es vor neuen Situationen steht. Davon unterscheiden muß man die Sonderbegabung, die sich nur auf einzelnen Gebieten zeigt. Bezeichnungen verschiedener Intelligenzgrade sind: übernormal, normal, nicht intelligent, geistig minderwertig, schwachsinnig. (§ 35.)

Als erster hat der französische Psychologe Binet Methoden ersonnen, die es ermöglichen, in kurzer Zeit die Intelligenz eines Kindes exakt zu bestimmen. Er verwendet dazu für jede Altersstufe bestimmte Fragen (Altersstaffelung). Man nennt sie Prüfaufgaben oder Teste. (§ 11, 9.) Man erprobt oder „eicht" solche Teste für jede Altersstufe derart, daß sie von drei Viertel aller Kinder des betreffenden Alters normalerweise beantwortet werden. Selbstverständlich zieht man möglichst viele Kinder zur Prüfung heran. Binets System wurde von anderen Psychologen (in Deutschland z. B. von Bobertag) überprüft, teilweise übernommen, teilweise abgeändert. Als brauchbarste Staffelmethode für Kinder des Kindergartenalters gilt derzeit die des amerikanischen Psychologen Terman.

Alter: 3 Jahre.

1. Zeigen von Körperteilen. („Zeige mir deine Nase!" usw.)
2. Benennung bekannter Objekte, einer Uhr, eines Schlüssels usw. („Was ist das?")
3. Bildbetrachtung. Spontane Aufzählung von mindestens drei Gegenständen.
4. Geschlechtsangabe. („Bist du ein Junge oder ein Mädchen?")
5. Familienname. („Wie heißt du?")
6. Nachsprechen von 6 bis 7 Silben.

4 Jahre.

1. Vergleich verschieden langer Linien. („Welche ist länger?")
2. Formunterscheidung. (Ein Kreis wird gezeigt; aus einer Reihe verschiedener Formen soll die gleiche Figur herausgefunden werden.)
3. Vier Münzen abzählen.
4. Ein Quadrat abzeichnen.
5. Verstandesfragen, erste Stufe: „Was mußt du tun, wenn du müde bist?" („Frierst?" „Hungrig bist?").
6. Vier Ziffern nachsprechen.

5 Jahre.

1. Zwei Gewichte (3 und 15 g) vergleichen. („Welches ist schwerer?")
2. Farben benennen. (Vier Papiere: rot, gelb, grün, blau.)
3. Ästhetischer Vergleich. (Drei Paare von Gesichtern, je ein häßliches und ein hübsches. „Welches ist schöner?")
4. Definition von sechs alltäglichen Gegenständen. („Was ist ein Stuhl? Pferd? Eine Puppe?" usw.)
5. Geduldspiel: Aus zwei Dreiecken ein Rechteck, gleich einem vorgelegten, zusammensetzen.
6. Drei Aufträge ausführen. („Lege diesen Schlüssel auf den Stuhl dort; mach die Tür zu und bring mir die Schachtel von dort!")

6 Jahre.

1. Rechts und links unterscheiden. („Zeige die rechte Hand, das linke Ohr!" usw.)
2. Lücken in Bildern finden. (Gezeigt wird ein Gesicht ohne Nase, eine Vollfigur ohne Arm usw.)
3. 13 Münzen abzählen.

4. Verstandesfragen, zweite Stufe. („Was mußt du tun, wenn es regnet und du zur Schule gehen mußt?" usw.)

5. Kenntnis der Namen der geläufigen Münzen.

6. 16- bis 18silbige Sätze nachsprechen.

Die Auswertung der Antworten geschieht auf folgende Weise: Ein 6jähriges Kind, das zum Beispiel alle Teste für 5jährige und noch 3 von denen für 6jährige gelöst hat, ist im Intelligenzalter 5½, hat also einen Intelligenzrückstand von einem ½ Jahr. Andere Fälle wieder ergeben eine Gleichheit des Intelligenzalters mit dem Lebensalter oder es stellt sich ein Intelligenzvorsprung heraus. W. Stern empfiehlt das Verfahren des Intelligenzquotienten. Er drückt das Verhältnis des Intelligenzalters zum Lebensalter aus.

$$\text{I.–Qu.} = \frac{\text{I.–A.}}{\text{L.–A.}}$$

Im vorliegenden Beispiel also:

$$\text{I.–Qu.} = \frac{5;6}{6} = 0{\cdot}93$$

Kommt 1 als Quotient heraus, so entspricht dies einer genau durchschnittlichen Intelligenz, ist der Intelligenzquotient größer als 1, so ist die Intelligenz dem Alter des Kindes voraus.

Aufgaben und Übungen.

1. Auf welche geistigen Leistungen zielen die einzelnen Fragen der Testreihen ab?
2. Nenne Beispiele für Analogie-, Induktions- und Deduktionsschlüsse!
3. Bilde einige Syllogismen!

§ 16. Die Entwicklung der Sprache.

Zeichne einen Durchschnitt durch das Sprechorgan!
Wiederhole das in der Laut- und Silbenlehre Gelernte!

1. Um die Wende des ersten Lebensjahres beginnt der eigentliche Scheideweg der menschlichen von der tierischen Entwicklung mit dem Erwerb der Sprache. Wie durch den beginnenden aufrechten Gang das Menschenkind sich in der bereits eroberten sinnlich-räumlichen Umwelt erhebt und die tierischen Intelligenzleistungen zu überflügeln beginnt, so fallen in diese Zeit auch die ersten sprachlichen Ansätze, die in die Welt des Geistigen führen, an der das Tier nimmer Anteil hat. Bis um die Mitte des zweiten Lebensjahres sind die Fortschritte freilich gering. Noch immer haben die Sprachleistungen des Kindes Gemeinsames und Ähnliches mit denen der Tiere. Erst von dieser Zeit an wird mit raschen Schritten das eigentlich Menschliche an der Sprache erworben. Um mit Karl Bühler zu reden: Zu den zwei Funktionen der Kundgabe und Auslösung, wie sie auch die Tiersprache beherrscht, tritt eine dritte, die nur der Menschensprache eignet, die Darstellungsfunktion.

Tiere vermögen Schmerz, Freude und andere seelische Regungen auszudrücken (Kundgabe), sie können durch Lautäußerungen Artgenossen warnen, zu gemeinsamen Futterplätzen anlocken, in jenen also ähnliche seelische Erlebnisse, die sie selber haben,

hervorrufen (Auslösung), es ist ihnen aber niemals gegeben, Laute als Namen für Dinge oder Sachverhalte zu gebrauchen (Darstellung).

2. Aus physiologischen und psychologischen Gründen ist das Neugeborne sprachlos. Die Organe der Lauterzeugung sind zwar gebrauchsfähig, wie das Schreien des Kindes beweist, nicht aber die der feineren Lautgestaltung. Ferner fehlen die Vorstellungen und die Fähigkeit zum Denken. Bis zur ersten Lautäußerung, mit der das Kind bewußt eine Bedeutung verbindet und die Absicht einer Mitteilung, Darstellung, ist ein langer Weg, der durch die Vorstadien des Schreiens und besonders des Lallens gekennzeichnet wird.

Das Schreien (1. Halbjahr) unterscheidet sich vom Lallen (2. Halbjahr) durch geringere Mannigfaltigkeit, durch Eintönigkeit. Es erschöpft sich in der Regel in Selbstlauten (Vokalen) wie a, ä, ö, u und Hauchlauten (hä, ähä, uä, höä usf.). Beiläufig vom dritten Monat an entwickelt sich neben dem Schreien das Lallen als Ausdruck einer behaglichen Stimmung. Ganze Lautreihen entstehen; die Betätigung der Stimmuskeln, das Sichselberhören macht dem Kind anscheinend Freude. Angeregt wird das Lallen, das „Gezwitscher" des Menschenjungen, häufig durch Reden oder Singen der Umgebung, ein Verhalten, wie wir es auch bei Vögeln im Käfig hervorrufen können. Diese „Lallmonologe" sind jedoch noch keine Zwiegespräche mit der Umgebung. Dazu braucht es noch lange. Die Laute sind zunächst bedeutungsfrei, nicht an einen bestimmten Sinn gebunden. Alle Vokale und fast alle Konsonanten bringt das Kind lallend hervor, daneben auch Laute, die wir durch einen Buchstaben des A-B-C gar nicht wiedergeben können, Gurgel-, Schnalzlaute und andere. Die Reihenfolge des Auftretens der Laute, meint Ament, ist ein Geheimnis, dessen Schlüssel nur exakte Forschungen der Zukunft liefern können. Als Reihenfolgen werden (nach einer Zusammenstellung Prantls) angegeben für die

Vokale:	Konsonanten:
Preyer: uä, ao, uao, ä, o, ö, u, e, a, i, ü.	Elisabeth Brown: b, p, f, r, m, g, k, h, t, d, l, n.
Sigismund: a, ä, u, ei, o, i, ö, öu, au.	Sigismund: b, m, n, d, s, g, w, f, ch, k, l, sch, r.
Löbisch: a, e, o, u, i.	Löbisch: b, p, d, t, l, n, s, r.

Karl Bühler bezeichnet das Lallen als „Quelle des Rohmaterials", als „lautlichen Steinbruch der Menschensprachen". Es ist bemerkenswert, daß die ersten Lallworte aller Kinder bei allen Völkern phonetisch übereinstimmen. Der Wert des Lallens für die sprachliche Entwicklung liegt darin, daß Gehörseindrücke der Laute, die das Kind von sich selber oder von der Umgebung hört, sich mit Sprechbewegungsempfindungen und -vorstellungen verknüpfen (assoziieren). Durch diese Selbst- und Fremdnachahmung, durch Verbinden akustischer und motorischer Phänomene beginnt das Kind mit der Selbsterzeugung von Lautverbindungen und Rhythmen, die es später zum Sprechen nötig hat.

Bei tauben Kindern ist dieser Vorgang der Nachahmung unmöglich. Sie beginnen wohl zu lallen, bleiben aber auf einer Anfangsstufe stehen. Sie müssen diese Nachahmung

später auf Umwegen über den Gesichts- (Ablesen der Sprechbewegungen des Lehrers) und Tastsinn (Nachtasten mit der Hand) durchmachen und so die Lautsprache erlernen. (§ 36.)

3. Nach William Stern nähert sich das Kind von drei Seiten her der Sprache: a) von der Ausdrucksbewegung des Lallens, b) dem sinnlosen Nachahmen und c) dem sinnvollen Reagieren auf Gesprochenes.

Als Beispiele werden angegeben:

a) Das Kind hat vielleicht schon monatelang maman gelallt und damit dem Hörer sogar bereits eine gewisse Stimmungslage (etwa Hunger oder Sehnsucht) objektiv verraten; aber aus dem Lall-Laut wird ein Lall-Wort, also Sprache, wenn es mit maman subjektiv einen Inhalt verbindet — wobei es nicht darauf ankommt, ob dieser Inhalt der konventionelle (die Mutter) oder ein anderer (etwa das Hungergefühl) ist.

b) Oder das Kind hat dedda (Berta) mechanisch nachgesprochen, wenn man es ihm vorsagte, bis es dann eines Tages beim Wiederaussprechen des Wortes auf das Mädchen hinblickt, das diesen Namen trägt.

c) Oder drittens: Das Kind hat schon längere Zeit für das Wort ticktack, ohne es selber zu sprechen, Verständnis bewiesen, indem es sich beim Hören des Wortes zur Kaminuhr umdrehte. Wird das Wort endlich vom Kinde zum erstenmal gesprochen, so tritt es gleich sinnvoll auf."

Übereinstimmend stellt die Kinderpsychologie folgendes fest: Viele Lautverbindungen, die das Kind in seinen Lallmonologen leicht erzeugt, machen ihm, wenn sie ihm vorgesprochen werden, erhebliche Schwierigkeiten. Bis zum richtigen Nachsprechen braucht es oft langes Üben. Die Fremdnachahmung fällt dem Kinde mithin schwerer als die Selbstnachahmung.

Als Gründe nimmt man an den Unterschied zwischen den Stimmen des Kindes und der Erwachsenen, das Fehlen der eigenen Sprechbewegungsempfindungen bei der Fremdnachahmung, den noch zu wenig entwickelten Sprechapparat des Kindes für gewisse Lautverbindungen der Erwachsenen, die noch recht flüchtige Aufmerksamkeit des Kindes u. a. m.

Die sogenannten „Frühdressuren" des Kindes, wobei das Kind auf eine sprachliche Aufforderung hin (Wie groß bist du? Wo ist die Ticktack? Mach patsch! patsch! Mach bitte!) gewisse Bewegungen ausführt, stehen nach Bühler ungefähr auf der Höhe der Leistungen eines guten Jagdhundes; es sind reine Assoziationszusammenhänge; der Gehörseindruck bewirkt die Bewegungen, ohne daß dem Kind ein: „Ich soll" oder: „Der Sprecher will, daß ich das und das tue", zum Bewußtsein kommt. „Das Kind bleibt aber nicht lange auf dieser Stufe der Entwicklung stehen, sondern erhebt sich rasch über sie. An derartige Assoziationsvorgänge knüpfen sich weitere Erlebnisse an. Das Kind erfaßt das Sprechen allmählich als Einwirkung auf sein eigenes Gemüts- und Willensleben einerseits, als Ausfluß eines fremden Gemüts- und Willenslebens anderseits und schließlich auch als etwas, was in bestimmter Weise mit den Dingen seiner kleinen Welt in Verbindung steht, als etwas, was die Dinge bezeichnet, was Tatbestände darstellt." Freilich sind anfangs das Dingliche, Gegenständliche und das Willens- und Affektmäßige noch fast gar nicht geschieden.

Das Verstehen von Gesprochenem geht dem Selbstsprechen voraus. Das Rezeptive, die „Ohrsprache", kommt vor dem Produktiven, der „Sprechsprache" (Prantl).

„Aus den unzähligen Worten der Umgangssprache, die das Kind fortwährend um sich herum ertönen hört, trifft sein Geist eine unbewußte Auslese, indem es die weitaus meisten noch an sich abgleiten läßt und nur einige wenige sich aneignet. Und zwar ist diese Auslese eine doppelte; eine größere Anzahl von Worten überschreitet die „Verständnisschwelle", eine kleinere Anzahl von diesen wird auch bereits über die „Sprechschwelle" gehoben. Diese Rückständigkeit des Selbersprechens gegen das Sprachverständnis ist zwar eine Eigentümlichkeit, die noch bis in spätere Jahre, ja bis in das erwachsene Alter hinein dauert (denn jeder von uns hat einen viel geringeren Wort- und Formenschatz im eigenen Gebrauch, als er Worte und Formen bei der Lektüre, beim Hören von Vorträgen usw. zu verstehen imstande ist); aber nirgends ist dieser Abstand doch so auffallend wie in den ersten Sprechmonaten. Es gibt viele Kinder, die sich im Selbstsprechen außerordentlich träge erweisen, die aber dennoch gar keinen Anlaß zur Beunruhigung geben, weil ihr Verständnis für die sprachlichen Äußerungen ihrer Umgebung ein recht ausgebildetes ist. Bei diesen Kindern ersetzt dann die stark entwickelte Gebärdensprache (Mimik und Gestikulation) die noch fehlende Lautsprache." (William Stern.)

Die begleitende Gebärde hat für das erste Sprachverständnis schon deshalb große Bedeutung, weil das Kind in diesem Alter keineswegs jeden Laut des vorgesprochenen Wortes heraushört.

Oft ist es ein hervorspringender Vokal, oft ein bezeichnendes Wort, manchmal die Stärke oder Höhe des Tons, die Sprachmelodie, die als Vermittler wirkt. Ein Kind hob beim Wort „Großmama" stets die Arme, schließlich tat es dasselbe auch beim Hören von o — a.

Sehr gern gebraucht das Kind in den Anfangsstadien Worte, die natürliche Zeichen oder Symbole der Gegenstände darstellen.

Der Hund heißt Wauwau, weil diese Lautäußerung oft an diesem Tier wahrgenommen wurde. Solche Lautmalereien (Onomatopöien) sind auch Miau, Muh, Ticktack, Bäh, pappen (essen) und viele andere.

Eine zweite Gruppe von Worten in dieser Frühperiode stellen nach W. Stern natürliche lautliche Ausdrucksbewegungen, wie weh, weh (aus dem Schreien uä, uä), das liebkosende ei! ei!, die natürliche Zeigegebärde des da! und der Klage- und Sehnsuchtslaut mamamam, der als „Urlaut für den Hunger und die Liebe" sich auf die fürsorglichen Personen der „Mamma" und „Amme" in vielen Sprachen übertrug.

4. Der Zeitpunkt, wann das Kind die ersten sinnvollen Worte selbst spricht, ist schwankend.

„Es gibt", sagt W. Stern, „dreivierteljährige Kinder, die bereits über ein sinnvoll gebrauchtes Wort oder über einige sinnvolle Wörter verfügen; aber es ist auch durchaus noch nicht abnorm, wenn ein anderthalbjähriges Kind sich noch fast ausschließlich mit Gebärden behilft." Von Clara und William Stern stammt die beste und umfassendste Darstellung über die „Kindersprache". Wir geben im folgenden als Zusammenfassung des Bisherigen und zur besseren Übersicht für das Folgende nach W. Stern eine

Übersicht der kindlichen Sprachentwicklung.

Vorstadien. 1. Lebensjahr.

Lallen, Nachahmung von Lautkomplexen, primitives Verständnis für gesprochene Aufforderungen.

1. Epoche. Etwa 1;0 bis 1;6.

Einige wenige mit Sinn verbundene Lautäußerungen. Einwortsätze. Sprachäußerungen noch keinen bestimmten grammatischen und begrifflichen Charakter. Das Gegenständliche und das Willens- und Affektmäßige noch nicht geschieden (differenziert). Natürliche Symbole (Lautmalereien und lautliche Ausdrucksbewegungen) überwiegen stark.

2. Epoche. Etwa 1;6 bis 2;0.

Bewußtsein von der Bedeutung der Sprache (jedes Ding hat seinen Namen). Plötzliches starkes Anwachsen des Wortschatzes. Fragen nach den Namen der Dinge. Zwei- und Mehrwortsätze. Zuerst Hauptwörter, dann Zeit-, endlich Eigenschafts- und Beziehungswörter.

3. Epoche. Etwa 2;0 bis 2;6.

Ziemlich gleichzeitige Entwicklung der Biegung, Abwandlung und Steigerung. Hauptsatzform: Ausruf-, Aussage-, Fragesätze. Satzketten. Eigenmächtige Wortstellung. Fragen: Namen, Wo und Was, Vergewisserung usw.

4. Epoche. Etwa von 2;6 an.

Über- und Unterordnung der Gedanken in Satzgefügen. Langsamer Fortschritt in der Verfeinerung der Ausdrucksweise (Einleitewörter, Möglichkeitsform usw.). Fragen nach zeitlichen Verhältnissen und Warumfragen. Eigene Wortbildungen durch Ableitung und Zusammensetzung.

5. Die ersten sinnvoll gebrauchten Worte des Kindes sind Wunschwörter. Die Benennung eines Dinges mit dem Wort ist Ausdruck eines Habenwollens.

Tul bedeutet dem sprechenden Kinde zunächst noch nicht: „Das ist ein Stuhl", sondern: „Ich möchte auf den Stuhl gesetzt werden!" Preyers Knabe rief eine Zeitlang bei allen Anlässen, die ihm Freude machten, burtsa! (Geburtstag). Huta (Hut) war der Ausruf eines Kindes beim Anblick aller hut- oder topfähnlichen Dinge, verbunden mit dem Wunsche, sie aufgesetzt zu erhalten. Ein anderes Kind sagte dada zu den Eltern, aber auch zur Milchflasche, zum Licht und vielen anderen Eindrücken, die sein Interesse wachriefen.

Die eigentliche Nennfunktion, ein schon rein intellektueller Vorgang, wobei das Wort zum Symbol für den Gegenstand wird, ist erst ein Ergebnis weiteren Fortschrittes. Nach K. Bühler ist dazu zweierlei nötig: 1. Eine Assoziation zwischen Gegenstand und Wort und umgekehrt; 2. eine bewußte Beziehung zwischen dem Wort und dem Gegenstand; wir meinen mit dem Wort den Gegenstand, das Wort ist uns Symbol, Etikette, Zeichen für den Gegenstand.

Jetzt sagt das Kind nicht mehr Wauwau, sondern Hund, gebraucht also nicht mehr natürliche Lautäußerungen, sondern herkömmliche Zeichen für ein Ding. Die Erkenntnis, daß jedes Ding einen Namen habe, kündet sich nach Stern auf zweierlei Weise an:

1. Der Fragedrang des Kindes, die Freude am Benennen erwacht plötzlich (Stadium der Namensfragen). 2. Der Wortschatz, namentlich an Hauptwörtern, wächst sprunghaft. E. und G. Scupin berichten von ihrem Sohn (1;10): „Die Freude am Benennen der Gegenstände ist groß. Heute stellte sich der Knabe mitten ins Zimmer, zeigte auf die einzelnen Dinge und sagte dabei: Das Lampe, das Srank, das Kob (Korb)." Freilich behalten die Kinder oft noch lange nach dem Erwerb der Nennfunktion kindertümliche Bezeichnungen bei. Die Angleichung an die Sprache der Erwachsenen ist ein Vorgang, der bei jedem Kinde verschieden vor sich geht. C. Stumpf berichtet über die „Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes", seines Sohnes, der noch am Anfang des 4. Lebensjahres eine völlig eigene Sprache sprach, die nur der Eingeweihte verstehen konnte.

6. Um die Zeit des Auftretens der Nennfunktion fassen die Kinder auch die ersten Mehrwortsätze auf und sprechen auch bald selbst solche.

Bühler weist darauf hin, daß nun der Gesamtbewußtseinszustand, aus dem heraus das Kind spricht, während oder vor dem Sprechen sich zu gliedern beginne. Es ist also ein bedeutender geistiger Fortschritt, wenn das Kind aus dem Stadium des Einwortsatzes heraustritt und Satzketten zu bilden beginnt. Sie bestehen zunächst meist aus zwei Einwortsätzen (mama komma! Mama, komm doch! Hilde Stern um 1;6. — Babedd dschidschi, Babett ist mit der Bahn gefahren. Aments Nichte 1;7), bald aber aus zusammengesetzteren Satzgebilden: Aufzählungen; eine Person oder ein Ding hängt mit mehreren Ereignissen zusammen oder umgekehrt; Entgegenstellungen u. a. Hilde Stern, 2;1: „Saubä nich taschetuch, baba taschetuch (Das ist kein sauberes, sondern ein schmutziges Taschentuch)." Der kleine Stumpf: „Ich guckman, nggäh, ich hapman (Ich Zuschauer, nein, ich Essender)." „Nggäh weich hapn, ä hapn haja (Nicht weißes Brot! Schwarzes Brot schön)."

7. Neben den geschilderten Fortschritten in der sprachlichen Entwicklung des Kindes setzt jetzt eine sprunghafte Vermehrung des Wortschatzes ein. Wegen des Interesses für Benennungen gewinnen zunächst die Hauptwörter — Namen für Dinge und Personen — an Boden (1;3 bis 1;6); wenige Monate später tauchen Zeitwörter in größerer Zahl auf; dann Eigenschaftswörter und das „feinere Rankenwerk der Sprache": Verhältnis-, Umstands-, Zahlwörter usf. Die Empfindungswörter finden sich schon neben dem Anwachsen des Hauptwörterbestandes. Bemerkenswert ist der Vorsprung der Mädchen gegenüber den Knaben.

Mädchen erreichen nach Stern im Alter von 2 Jahren durchschnittlich einen Wortschatz von 300 selbstgesprochenen Wörtern, Knaben erst um 2;6. An Hilde Stern zeigte sich folgende Verteilung des Wortschatzes:

	Substantiva	Verba	Sonstige Wortklassen
1;3	100 %	—	—
1;8	78 %	22 %	—
1;11	63 %	23 %	14 %

Der Zusammensetzung nach ist der Wortschatz zunächst ganz auf die kindlichen Interessen bezogen. Eltern, Pflegepersonen, Essen, Spielsachen u. dgl. stellen die Hauptmasse der Bezeichnungen.

Man hat früher den Tag, an dem zum erstenmal das Fürwort „ich" vom Kinde gesprochen wurde, als „Geburtstag des kindlichen Selbstbewußtseins" bezeichnet. Es hat sich aber herausgestellt, daß die Fürwörter der ersten Person, ich, mir, mich, einerseits ohne rechtes Verständnis nachgesprochen werden können, anderseits kann sich die eigene Person im Bewußtsein des Kindes längst abgehoben haben, wenn es sich auch noch immer mit dem Eigennamen bezeichnet.

8. Eine dritte Hauptepoche der Sprachentwicklung wird um 2;0 durch das Verständnis für die Verfeinerung der Rede durch Formung der Wörter eingeleitet. Ungefähr gleichzeitig beginnt das Kind, die Hauptformen der Flexion (Biegung des Hauptwortes, Steigerung des Eigenschaftswortes, Abwandlung des Zeitwortes) zu gebrauchen.

Zunächst spricht das Kind solche Formen nach, ohne sich der Zusammengehörigkeit etwa von gehen-gegangen, von groß-größer bewußt zu sein. Sobald aber das Kind mit Ähnlichkeits-(Analogie-)bildungen einsetzt, hat es die grammatischen Beziehungen schon erfaßt. „Es braucht nur zum Beispiel ein paar Komparative, wie größer, länger, stärker, erlernt zu haben, dann erscheinen alsbald ein Dutzend andere. Darunter nun auch solche, von denen man mit Sicherheit sagen kann, das Kind müsse sie selbst gebildet haben. Denn wenn das Kind etwa güter für besser, vieler für mehr, hocher für höher spricht, so weiß man bestimmt, daß es diese Formen nicht durch Nachahmung erworben hat; sie kommen ja in der Sprache der Erwachsenen gar nicht vor." (Bühler.)

In dieser Periode wird das Kind immer sicherer im Gebrauch der Mehrwortsätze, wenn auch die Wortstellung von der üblichen noch stark abweicht. (Vgl. die Beispiele aus den Tagebuchproben!) Durchgehend findet sich noch die Hauptsatzform, die Satzverbindung. Neben den Ausrufsätzen treten schon häufiger Aussagesätze auf, die sich auch auf kurz vergangene Erlebnisse beziehen. Die Fragesätze gehen über die bisherigen Namensfragen hinaus und beziehen sich auf den Ort, auf Vergewisserungen; auch Fragen der Anteilnahme werden gestellt.

(Apfel wo? Die essen darf ich? Bist du müde? — Sterns Kinder.)

9. Endlich lernt das Kind auch die Unterordnung eines Satzes unter einen anderen, „eine Erscheinung, die manchen Vollsprachen überhaupt fehlt; diese können Abhängigkeitsbeziehungen der Gedanken nur durch Nebeneinanderstellung von Sätzen ausdrücken. Das Kind des europäischen Kulturgebietes überwindet diesen Standpunkt ungefähr mit 2½ Jahren und beweist damit, daß ihm nun nicht nur die logische Beziehung der Gedanken, sondern auch ihr Wertverhältnis in Über- und Unterordnung aufgegangen ist". (Stern.)

Einleitewörtchen können freilich unausgesprochen bleiben. (Günther Stern: „Mutter hagen, ebaut hat e Günther" — „Ich will der Mutter sagen, was der Günther gebaut hat.") Nebensätze mit mehr äußerlichen Beziehungen (etwa Ort-, Zeit-, Beifüge-, Ergänzungssätze), dann die lebenswichtigen indirekten Fragesätze werden

früher bewältigt als die Angabe von Gründen, Absichten, Bedingungen. Die Möglichkeitsform in Bedingungssätzen wird nach Stern erst um 4;6 angewendet. (Vergleiche die Tagebuchbeispiele!)

Bezeichnend für diese Periode sind die Fragen nach dem Wann und Warum. Sie hängen zunächst noch stark mit persönlichen Wünschen, mit dem Gehorchenmüssen und Dürfen der Kinder zusammen.

„Auch das erste Wann unseres Sohnes (2;11) ist höchst utilitarisch gewesen: Als er sah, wie Erwachsene das Fleisch von einem Hühnerknochen abnagten, fragte er: „E lutschen wir eintlich? E (g)roß sind, können wir lutschen?" (Erstes e = wann, zweites e = wenn wir.) Über „echte" Warumfragen zur Begründung von Beobachtetem vgl. die Beispiele aus den Tagebüchern (§ 17)!

Eigene Wortbildungen durch Ableitung und Zusammensetzung sind in diesem Alter an der Tagesordnung. Listen kindlicher Analogiebildungen finden sich in allen größeren kinderpsychologischen Werken.

Analog der schwachen Abwandlung: Der Zug hat gehaltet, er hat angestreicht, er hat geeßt. Es ist nächter (Hauptwort gesteigert). Besonders erfinderisch ist das Kind in Zusammensetzungen: Wachhemdchen (Gegensatz: Nachthemdchen), Löcherteller (Untersatz mit durchbrochenem Rand), Kindsoldat (Offizier aus der Ferne) und Ableitungen: Maschiner, Wurster, die Rauche (Zigarre), dieben (stehlen), benacken (nackt ausziehen), Nasserei (Wirkung des Planschens) usf.

Sehr beliebt sind auch Verschmelzungen, wie „obachtpassen" aus obachtgeben und aufpassen, Lakonismen (in Erregung und Eile stark gekürzte Wendungen), zum Beispiel: „Die Mama schimpft in die Augen" (macht Augen, als wollte sie schelten, der Sohn Scupins) und die sogenannte Kindesetymologie, nämlich die kindertümliche Deutung unverstandener Ausdrücke: Konditorei — Güterei (gute Sachen), Pistole — Schießtole, Preißelbeere — Kreiselbeere usf.

Diese Eigenarten dauern bis ins schulpflichtige Alter und darüber. Nur allmählich paßt sich die kindliche Ausdrucksweise der der Erwachsenen an. Großen Einfluß auf die Entwicklung der kindlichen Rede hat die Umgebung (das Milieu) des Kindes.

Aufgaben und Übungen.

Wieso ist das Schreien des Kindes auch durch Reflexwirkung bedingt?

Begründe die verschiedene Reihung der Konsonanten der Lallsprache durch die Kinderpsychologen!

Nenne dir bekannte lautmalerische Worte der Kindersprache! Sammle kindliche Analogiebildungen!

Warum erwirbt sich das Kind die schwachen grammatischen Formen leichter als die starken?

Nach Stern tritt der Gebrauch des Wortes Ich bei Kindern, die zwischen älteren Geschwistern aufwachsen, früher ein. Begründung!

Beispiele von Kindesetymologien!

Rousseau sagt im „Emil": „Die Kinder geben euch ihre Wörter, bevor sie die eurigen erhalten." Wie ist das gemeint?

§ 17. Aus kinderpsychologischen Tagebüchern.

Über das Lallen und Nachahmen (Eva Stern 1;0 bis 1;6). Eva ist außerordentlich lebhaft und kauderwelscht lange Erzählungen, die einen anmuten wie eine fremde Sprache — so ausdrucksvoll sind sie. Dabei hat es den Anschein, als wolle sie einer bestimmten Person etwas berichten. In dieser Art hat keines der anderen Kinder gesprochen. Es ist augenscheinlich eine Nachahmung der lebhaften Konversation in unserem Kinderzimmer.

In ihren Lallunterhaltungen tönen häufig bekannte Namen an. So hört man Ähnliches wie hilde, else (Kindermädchen). Laute, die ihr viel vorgesagt werden, wie ja, ja, du, du, mit einer spaßigen Art der Drohbewegung sind schon feste Bestandteile ihres Repertoires. Gleiches gilt von den noch sinnlos nachgesprochenen, aber sehr drollig klingenden Wörtern: ach wo und achherrje!

Über das Sprachverständnis.

Man muß immer wieder staunen, weil die Entwicklung kaum zu verfolgen ist; es läßt sich in diesem Alter nicht konstatieren: heute begreift das Kind von dem Sinn des Wortes ein wenig, morgen mehr, übermorgen alles — nein, auf einmal merken wir: Das Kind versteht, was wir meinen.

Umfang des Sprachverständnisses.

Auf alle ihr zugesprochenen Worte und Sätze reagierte Eva zweckmäßig, sei es durch Hinzeigen auf den genannten Gegenstand, sei es durch Ausführung der gesprochenen Aufforderung: hu (—Flasche), happenpappen (—essen), tatei (—schlafen), plansch-plansch (—baden), ba (—spazierenfahren), steh steh nuppeln (am Finger lutschen), baba (—häßlich), mach wupp (—zieht den Finger mit einem Lutschlaut aus dem Munde), gib mir, du du (—Drohung), ater (—Vater, für beide Eltern), brrbrr (—Pferd), wauwau (—Hund), puppe.

Bis 1;1 sinnvoll gesprochene Wörter.

atä (seit 0;9) für Vater und Mutter; das Wort „Mutter" spricht sie trotz häufigen Vorsagens nicht richtig nach.
puppe für ihre Puppe und abgebildete Kinder.
wauwau für ihren Spielzeughund, auch gelegentlich für abgebildete Tiere.
muh für viele Tiere im Bilderbuch und für das Schaukelpferd.
baba (häßlich) als richtige Reaktion auf die Aufforderung „nicht nuppeln".
hap oder pappap für essen.
kuckuck beim Versteckspiel.
dudu als spaßiger Drohruf.
da beim Abgeben ihrer Semmel.

(Aufzeichnungen von Clara Stern. Aus der „Psychologie der frühen Kindheit".)

Erkenntnis der Darstellungsfunktion der Sprache. (Bericht der Lehrerin der taubstummblinden Helen Keller, Miß Sullivan.)

„Wir gingen zu der Pumpe, wo ich Helen ihren Becher unter die Öffnung halten ließ, während ich pumpte. Als das kalte Wasser hervorschoß und den Becher füllte, buchstabierte ich ihr „w—a—t—e—r" in die freie Hand. Das Wort, das so unmittelbar auf die Empfindung des kalten, über ihre Hand strömenden Wassers folgte, schien sie stutzig zu machen. Sie ließ den Becher fallen und stand wie angewurzelt da. Ein ganz neuer Lichtschein verklärte ihre Züge. Sie buchstabierte das Wort water zu verschiedenen Malen. Dann kauerte sie nieder, berührte die Erde und fragte nach deren Namen, ebenso deutete

sie auf die Pumpe und das Gitter. Dann wandte sie sich plötzlich um und fragte nach meinem Namen . . . Auf dem ganzen Rückwege war sie in höchstem Grade aufgeregt und erkundigte sich nach dem Namen jedes Gegenstandes, den sie berührte, so daß sie im Laufe weniger Stunden dreißig neue Wörter ihrem Wortschatz einverleibt hatte."

Abweichende Wortstellung im Satz.

Günther rückte einmal sein Stühlchen zum Essen an einen anderen Platz als gewöhnlich mit den Worten: Ä Günther ä Vater sitzen (etwa = heute will mal der Günther beim Vater sitzen). Als die Mutter fragte: „Nicht bei der Mutter?" lautete die Antwort: Gestern ä Muttsen esitzt ä Günther.

Stumpfs Sohn: Ich haja kokodach, mach olol kap—näh. Dieser höchst sonderbare Satz lautet wörtlich übersetzt: „Ich (hab) schönes Schokoladenhaus; (das) macht Rudolf kaput; nein!" Kürzer: „Rudolf soll ... nicht kaputt machen." (Zitiert nach Stern.)

Stumpfs Sohn sprach noch am Anfang des 4. Lebensjahres seine völlig eigene Sprache. Er hatte sich ein eigenes Vokabularium ausgebildet, in dem sich onomatopoetische Gebilde neben ganz verstümmelten Worten der Umgangssprache und anderen Lautgebilden vorfanden, deren Ursprung nicht festzustellen war. Vieles vermochte er durch Zusammensetzungen zu benennen, so sagte er wauschkap (Fleisch kaput) für Messer, wausch-hoppa (Fleisch-auf!) für Gabel und bildete bischmann (Briefträger), guckmann (Zuschauer) und vieles andere. Der Knabe hielt äußerst hartnäckig an diesen Worten fest. Wenn man ihm vorsagte: das heißt nicht kiob, sondern Schnee, schüttelte er nur den Kopf und sagte: Ich kiob. Alle Versuche, ihm die Sondersprache zu entreißen, scheiterten, bis ganz plötzlich um 3;3 die Wandlung von selbst eintrat. Er mußte wohl des Spieles satt geworden sein. „Eines Tages sprach er ein Kindergebetchen richtig nach und damit war das Eis gebrochen. In wenigen Wochen eignete er sich darauf die Wörter der Erwachsenen an Stelle seiner eigenen an, schämte sich dann der abgelegten Kinderworte und wollte nichts mehr von ihnen wissen, wenn man sie ihm wieder vorsprach." Zitiert nach Bühler, „Geistige Entwicklung".)

Blütenlese von kindlichen Nebensätzen.

Ich wer se in de Küche mal fragen, ob se hierher kommt (indirekter Fragesatz). — Will de Puppe durchhaun, bis ihr weh tut (Temporalsatz). — Das bewegt sich heut so, weil's kaputt is (Kausalsatz). — Kriegst keine Schnitte, wenn du so unatig bist (Konditionalsatz). — Mußt de Betten wegnehmen, daß ich rausgehn kann (Finalsatz). — Puppe hat mich estört, daß ich nicht schlafen konnte (Konsekutivsatz). (Hilde Stern um 3;0.)

Warumfragen.

Schon 2;10 fragt Günther: Elett so heiß is — erum denn? (Das Tablett ist so heiß, warum denn?) — Bei Hilde setzen die Kausalfragen um 3;7 mit solcher Macht ein, daß sie aus ihnen zuweilen eine ganze Kette bildet; zu jeder Ursache soll wieder deren Ursache erforscht werden.

So entspann sich um jene Zeit das folgende, wörtlich mitstenographierte Gespräch, als das Kind den Walfisch im Bilderbuche sah:

Fragen des Kindes:	Antworten der Mutter:
Was frißt der?	„Fische."
Warum frißt er Fische?	„Weil er Hunger hat."
Warum frißt er keine Semmeln?	„Weil wir ihm keine geben."
Warum geben wir ihm keine?	„Weil die Bäcker nur für die Menschen Semmeln backen."

Warum nich für die Fische? „Weil sie nicht genug Mehl haben."
Warum haben sie nich genug Mehl? „Weil nicht genug Korn wächst. Du weißt doch, aus dem Korn wird das Mehl gemacht."

Ach so!

(Stern, „Psychologie der frühen Kindheit".)

§ 18. Spiel und Schaffen.

Versuche die Lieblingsspiele deiner Kindheit in der Erinnerung aufzufrischen!

1. Die Spielzeit hat beim Menschenkind eine wesentlich längere Dauer als bei den höchststehenden Tieren. Niederorganisierte Lebewesen spielen überhaupt nicht. (§ 22.) Schon diese Tatsache zeigt die große Bedeutung des Spieles in Kindheit und Jugend als Vorbereitung auf das Leben des Erwachsenen.

Karl Groos, der Verfasser der „Spiele der Tiere" und der „Spiele des Menschen", dessen Theorie über das Spiel allgemein anerkannt ist, sagt im „Seelenleben des Kindes": „Während bei uns Erwachsenen das Spiel im ganzen nur eine Nebenerscheinung ist, die gegen den ernsten Kampf um Erhaltung und Steigerung des Daseins zurücktreten muß, bildet es bei dem Kind den eigentlichen Hauptinhalt seines Lebens. Solange nicht der Zwang der Erziehung eingreift, ist das kindliche Dasein ganz überwiegend von Spieltätigkeiten ausgefüllt. Man ziehe die allgemeinen animalischen Erscheinungen des Essens, Trinkens und Schlafens ab, so wird bei dem normalen Kinde, dem man seinen Willen läßt, fast nichts anderes übrigbleiben."

Warum spielen niedere Tiere überhaupt nicht? Weil sie mit ihrem Instinktapparat hinlänglich für den Kampf ums Dasein ausgerüstet sind. Höherstehende Lebewesen kommen damit allein nicht aus; sie müssen manche lebensnotwendige Verrichtung einüben, sich darauf dressieren oder dressiert werden. Instinkt und Dressur finden sich auch beim Menschen; aber noch eine höhere dritte Stufe: einsichtige Denkleistungen des Verstandes und der Vernunft, der Intellekt. Diese drei Stufen, Instinkt—Dressur—Intellekt, behandelt Karl Bühler in der „Geistigen Entwicklung des Kindes" als Hauptstufen der seelischen Aufwärtsentwicklung.

Wir erwähnen sie hier deshalb, weil Bühler hierzu eine zweite Stufenfolge in Beziehung bringt, die besonders geeignet ist, die Stellung des Spiels im Plan des Werdens der menschlichen Persönlichkeit scharf zu beleuchten, die Eigentümlichkeit der spielerischen Betätigung hervorzuheben. Diese zweite Stufenfolge heißt: Genießen — Spielen — Schaffen. Das Genießen, Gier und Befriedigung, wird dem Instinkte zugeordnet. Bei einer Triebhandlung, z. B. bei der Stillung des Hungers, steht die Lust am Ende des Vollzugs, sie erreicht in der Befriedigung jedenfalls ihren Höhepunkt. Anders beim Spiel. Ob das Kind strampelt oder lallt, ob es Purzelbäume schlägt oder hüpft oder läuft, ob es baut oder die Puppe pflegt, ob es balgt oder im Reigen mittut: sein ganzes Verhalten ist von Lust begleitet. Die Tätigkeit als solche, die ständigen Wiederholungen z. B., machen ihm Freude. Die Lust während und an der Tätigkeit selbst ist der Motor des Tuns. In dem Augenblick, wo die Lust als Begleiter schwindet, hört der Mensch eben zu spielen auf.

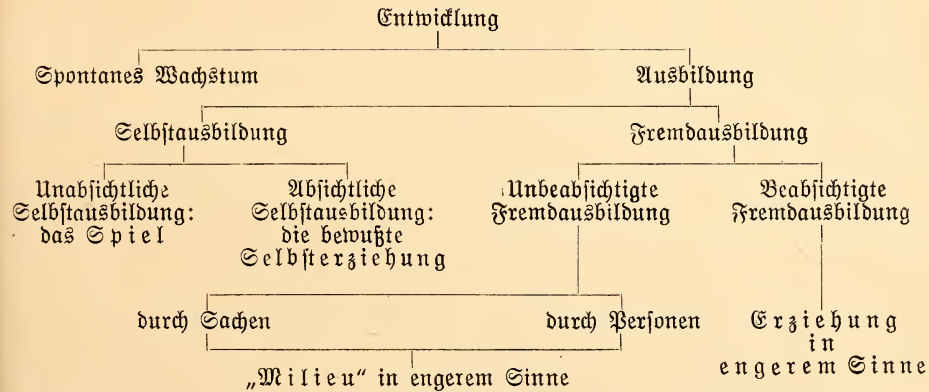
Bühler bestimmt daher: Eine Tätigkeit, die mit Funktionslust verbunden ist und von dieser Funktionslust direkt oder um ihretwillen aufrechterhalten wird, wollen wir Spiel nennen. Die Lust an der Tätigkeit als treibender Faktor des ertüchtigenden Spiels ist also wichtig für den Fortschritt des kindlichen Reifens. Beim Schaffen, das dem erwachsenen Menschen vor allem ziemt, bei der ernsten Arbeit, steht die höchste Lust nach Bühler schon am Anfang der Tätigkeit; sie heißt Schöpferfreude. Während der Arbeit an einem Werk kann die Lust oft nachlassen, sogar in Unlust umschlagen; wir hören deswegen aber doch nicht mit der Tätigkeit auf, wie es beim Spiel der Fall wäre, denn das Tun der Arbeit ist an einen bestimmten Zweck gebunden, den wir erreichen wollen und der bewußt vor uns steht. Beim Spiel hingegen fehlt diese strenge Zweckgebundenheit.

Wir stellen zusammen:

Spiel	Arbeit
Funktionslust begleitend, zweckfrei.	Schaffenslust am Anfang, zweckgebunden.

2. Die Theorie von Karl Groos bezeichnet das **Spiel** als „die durch Einrichtung einer Jugendzeit ins Leben gerufene **Einübung unfertiger Anlagen**", als unbeabsichtigte Selbstausbildung.

Folgendes Schema verdeutlicht dies:



Spiel ist also Funktionsübung. Damit stellt sich die Theorie von Groos auf die Zukunftsbedeutung des Spieles ein.

Auch Alfred Adler (§ 34, 5) deutet das Spiel zukunftsgerichtet; seine „Individualpsychologie" erblickt in dem kindlichen Gebaren beim Spiel die spätere Lebenslinie der Kleinen.

Daraus erwächst dem Kindergarten eine ungemein wichtige Aufgabe, auf die schon William Stern hinweist: Das Entwerfen von Charakteristiken seiner Zöglinge nach ihrem Verhalten beim Spiel. (Vgl. den Beobachtungsbogen, KG § 38!)

Es ist aber auch die Gegenwartsbedeutung des kindlichen Spieles zu berücksichtigen, vor allem der Nachahmungstrieb, dann der Wissens-, Bewegungs- und Gestaltungstrieb.

Die Adlersche Richtung weist besonders auf die Machttriebe der Kleinen hin. Sie zeigen sich im Spiel namentlich bei solchen Kindern deutlich, die häufig Gefühle der Schwäche, Minderwertigkeit, Unterlegenheit haben und sich in Spielsituationen Ersatz für Macht- und Überlegenheitsgefühle suchen.

Die Annahme der Freudschen Schule, daß sich im Kinderspiel verdrängte erotische Triebe (Vater- und Mutterrollen und anderes) äußern, findet nur geteilte Aufnahme.

Etwas verwandt mit dieser Richtung nimmt eine „Reinigungs- oder Entladungstheorie" im Spiel ein Abreagieren gemeinschaftsgefährlicher Instinkte an, die im Kinde schlummern sollen. In den Kampf- und Kriegsspielen der Kindheit und Jugend reinige sich diese davon. Ohne Schaden anzurichten, könne der Mensch sich im Spiele manche Bedürfnisse leisten, etwa über Dummheit, Ungeschicklichkeit u. dgl. zu lachen. Durch die Kampfbetätigungen des Sports läutere sich z. B. der Mensch von solchen antisozialen Instinkten fürs Leben ebenso, wie durch das Töten auf der Bühne in Trauerspielen.

Lazarus verficht die Ansicht, das Spiel sei Ausspannung, Erholung. Es werde einseitige Ermüdung dadurch verschoben, daß im Spiel ausgeruhte Organe betätigt und dadurch ein Ausgleich geschaffen werde. (Erholungstheorie.) Für das jüngere Lebensalter trifft dies wohl kaum zu.

Der englische Philosoph Herbert Spencer nimmt für das spielende Kind, das sich nicht ernstlich betätige, einen Kraftüberschuß an, der sich im Spiel entlade, „so wie ein Gefäß überfließt, wenn man ihm ohne Entnahme immer mehr Wasser zuführt". (Kraftüberschußtheorie.)

Vergangenheitsbedeutung weist dem Spiel der amerikanische Psychologe Stanley Hall zu.

Nach ihm leben im Spiel des Kindes Urinstinkte der Menschheit auf (Atavismus). In den Kampf-, Jagd-, Zerstörungs-, Kletter- und Wurfspielen wirken sich alte, vererbte Triebrichtungen in harmloser Form aus.

3. Bei der folgenden Übersicht der Kinderspiele halten wir uns an den Vorgang Charlotte Bühlers in „Kindheit und Jugend", ein Werk, das auf Grund zahlreicher Arbeiten im Wiener Psychologischen Institut entstanden ist. Charlotte Bühler unterscheidet zunächst Funktionsspiele und Konstruktionsspiele.

Bei den **Funktionsspielen** handelt es sich um lustbetonte Tätigkeit, Funktion an sich, um die Lust der Bemeisterung eines Tuns. Der Stoff, das Material des Spielzeuges, ist zunächst ganz gleichgültig. Es wird nichts an ihm geformt. Was geformt, eingeübt wird, ist eine Bewegung, ein Tun. Dies ist die charakteristische Spielweise des ersten Lebensjahres.

Charlotte Bühler und Hildegard Hetzer führen in einem „Inventar von Verhaltungsweisen des Kindes im ersten Lebensjahr" als Entwicklungsstufen an: 1. Herumhantieren an ruhenden Gegenständen mit der eigenen Hand (Anfassen, Betasten, Klopfen, Kratzen), Reiben mit Zunge, Lippen, Händen und Beinen. (Beiläufig im 1. Halbjahr.) 2. Herumhantieren als Bewegen von einem Gegenstand (Heranholen,

Fortbewegen, Schütteln, Senken, Heben); das Greifen tritt in den Dienst des Spiels. 3. Herumhantieren mit einem bewegten an einem ruhenden Gegenstand. 4. Herumhantieren mit zwei bewegten Gegenständen. „Ob das Ding, das es in der Hand hat, ein Hund ist und auf Rädern gefahren werden kann, dafür hat das Kind des 1. Lebensjahres gar keinen Sinn und kein Interesse; sowohl der Darstellungswert wie die spezifische Möglichkeit, gefahren zu werden, sind am Kinde dieses Alters verschwendet. Sein Vergnügen ist es, den Hund zu schütteln, zu quetschen, seine Oberfläche abzutasten, vielleicht, ihn hin und her zu schieben."

Gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnt das Kind zwar, Material in Formen zu füllen (Sand in Kübel, Würfel in Kasten, Ton in ein Gefäß, Hohlwürfel ineinander), es hält die Dinge aneinander und häuft sie aufeinander, aber es „stellt" aus dem Sand und Ton noch nichts „her", das als „Werk" einen „Sinn" hätte. Von einem „Schaffen", das ja in der Fortentwicklung der reinen Spieltätigkeit liegt, ist noch keine Rede. Die Konstruktionsspiele entwickeln sich erst in einem späteren Alter.

Zunächst treten jene Spiele auf, in denen das Kind sich und anderen Personen und auch unbelebten Dingen „Rollen" zuweist. Es ist die Zeit des zweiten Lebensjahres. Mit drei Jahren verstehen alle Kinder solche **Illusionsspiele.**

Sie spielen „Alte Frau", gehen zum „Kaufmann", zur „Post", füttern die Puppe, streicheln das Steckenpferd usw. Inge Bühler sieht eine Blase auf der Suppe und sagt mit 2;2: „Die Suppe hat Schnupfen". 2;3 backt sie Kuchen aus Sand und bietet sie zum Essen an. (Vgl. § 19 die Proben aus den Tagebüchern!)

Neben diesen „Fiktionsspielen" übt sich das Kind spielend im Aufnehmen und Verstehen von Bildern, Märchen u. dgl., die ihm geboten werden. Es sind **Rezeptionsspiele,** die ebenfalls als Vorbereitung für das spätere Schaffen an einem Material gelten können.

So wird also zunächst im Spiel die Stufe der Sinngebung, der Darstellung erreicht. Die spielende Herstellung eines „Werkes", die Darstellung einer Wirklichkeit mit einem bestimmten „Sinn" gelingt noch nicht.

„Es fällt dem Kinde durchaus noch nicht ein, seinen Lauten, Kritzelprodukten, Sand- und Tongebilden Namen zu geben, Bedeutung zu verleihen. Sie „heißen" zunächst noch gar nichts. Auf die Frage, was es denn da gebaut oder gestrichelt habe, weiß ein Zweijähriges überhaupt nichts zu antworten. Es versteht die Frage gar nicht. Was es gemacht hat, ist irgendein Gebilde, das ihm als solches Freude macht, und es hat kein Bedürfnis, ihm irgendeinen Namen zu geben. Mit anderen Worten: Die ersten Herstellungen des Kindes sind keine Darstellungen, haben noch keinen Darstellungscharakter. Soweit sie nicht rein technisch in zufälligem Bilden entstehen, sondern geplant sind, sind sie als Gestalt, Gebilde, Figur geplant, nicht als bestimmter Gegenstand." (Charlotte Bühler, „Kindheit und Jugend".) Wohl kann das Kind zu irgendeinem Gebilde sagen: „Das ist ein Haus." Es sagt es aber nicht auf Grund einer Ähnlichkeit, sondern einer ganz willkürlichen Setzung: „Das soll ein Haus sein", es „bedeutet" ein Haus, ist Symbol für ein Haus.

Wenn das Kind einmal auf Grund der Ähnlichkeit ein selbst hergestelltes Gebilde benennt, dann ist die Stufe des Darstellens auch auf dem Gebiete des Schaffens erreicht. Dies ist der Fall in den sogenannten **Konstruktionsspielen.**

Genauere Untersuchungen von Hildegard Hetzer über die konstruktive Betätigung des Kindes haben ergeben, daß das Kind, das sich am Material zu betätigen beginnt, sich zunächst so verhält, daß es Einheiten zu Mehrheiten zusammenfügt, also synthetisch verfährt, auch bei Materialien, die sich besser für die umgekehrte Behandlung eignen, nämlich für Herausarbeitung des Gebildes aus einem Stück, für Strukturierung.

Nach Hetzers Untersuchungen schafft das Kind aus dem Sand erst mit 3 Jahren analytisch und strukturierend Gebilde; bis dahin häuft es ihn höchstens zu einem Berg zusammen. Bausteine eignen sich von vornherein zur synthetischen Behandlung, ebenso technisches Material. Dagegen ist Plastilin ein Material, das fast selbstverständlich strukturierende Betätigung verlangt. Trotzdem wird es vom Kind zuerst zusammenfügend behandelt. Sogar ein Ring wird synthetisch gearbeitet.

Nach Bühler und Hetzer ergibt sich also, „daß Synthese gegenüber Strukturierung das frühere, leichtere und demgemäß in der frühen Kindheit überwiegende Prinzip des schöpferischen Verhaltens darstellt". (Tabelle 1.)

Tabelle 1.
Synthetisches und analytisches Verfahren beim Kneten.

Alter in Jahren	Synthetisch	Analytisch	Summe
3	67	33	100
4	70	30	100
5	73	27	100

(Aus Charlotte Bühler, „Kindheit und Jugend".)

Die Entwicklung zur Darstellung beim Bauen und Zeichnen hat Hetzer in der Arbeit „Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit" untersucht. Sie unterscheidet zunächst die Stufe, wobei das Kind völlig ohne Darstellungsabsicht, spielerisch formt. Dann folgt eine Stufe des nachträglichen Benennens von Zufallsprodukten. Auf einer dritten Stufe wird während des Schaffens ein Sinnbezug hergestellt. Endlich benennt das Kind das Werk schon vorher aus einer bestimmten Darstellungsabsicht heraus.

(Vgl. die Tabellen 2 und 3!)

Tabelle 2.

Der Zeitpunkt des Benennens beim Bauen (in Prozenten der Fälle ausgedrückt):

Alter	0° des Erfassens des Darstellungswertes: nicht benannt	I° des Erfassens des Darstellungswertes: nachher benannt	II° des Erfassens des Darstellungswertes: Während des Bauens benannt	III° des Erfassens des Darstellungswertes: vorher benannt	Summe
3 Jahre	—	—	20%	80%	100%
4 „	—	—	0%	100%	100%
5 „	—	—	0%	100%	100%
6 „	—	—	0%	100%	100%

(Aus Hetzer, „Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit.")

Tabelle 3.

Der Zeitpunkt des Benennens beim Zeichnen (in Prozenten der Fälle ausgedrückt):

Alter	Nicht benannt	Nachher benannt	Während des Zeichnens benannt	Vorher benannt	Summe
3 Jahre	90%	10%	0%	0%	100%
4 „	18%	9%	37%	36%	100%
5 „	0%	0%	20%	80%	100%
6 „	0%	0%	0%	100%	100%

(Aus Hetzer, „Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit.")

Beim Matador-Spielzeug beginnt das Kind (nach Wiener Untersuchungen) ebenfalls erst mit unspezifischer Behandlung der Bestandteile.

Sie werden z. B. wie Bauklötzchen beim Bauen verwendet. Erst Zweieinhalbjährige benützen die Stäbchen zur Verbindung der Stücke. Freilich bringt es das Kindergartenalter in der Regel nur zur Darstellung von Gegenständen mit einem charakteristischen Merkmal, etwa einer Windmühle durch Flügel. Formgetreues und funktionsreifes Bauen leistet erst das schulpflichtige Kind. (Abb. 13.)

An Hand der Scupinschen Tagebücher („Bubis erste Kindheit" und „Bubi im 4. bis 6. Lebensjahr") wurde im Wiener Institut untenstehende Tabelle (Tab. 4) ausgearbeitet, die zur Zusammenfassung und Vertiefung des bisher Gesagten dienen möge. Ebenso sei eine Aufzählung zu den einzelnen Spielgruppen hieher gesetzt.

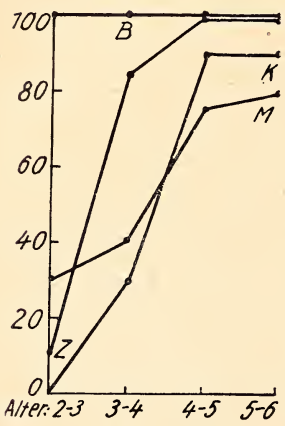


Abb. 13. Entwicklung der Darstellungsfunktion.

K Kneten, Z Zeichnen, M Matador, B Bauen.

(Aus Charlotte Bühler, „Kindheit und Jugend".)

Funktionsspiele: Bewegen der Gliedmaßen, des Kopfes, Vorstrecken und Zurückziehen der Zunge, Sichaufrichten, Fortkriechen, Aufstehen und Niedersetzen, auf Zehen gehen, Treppensteigen, Tanzen, Springen, Klettern, Turnen, Schlittschuhlaufen, Lallen, Greifen, Betasten, Beklopfen, Bewegen von Gegenständen, Gegenstände forttragen, Deckel auf- und zuklappen, im Wasser plantschen, Sand von einem Kübel in den andern schütten, kritzeln, kneten, Papier zerknittern, zerreißen; Ballspielen, einen Kreisel drehen, einen Reifen treiben, Schaukelpferd.

Fiktionsspiele: Am Finger rauchen, das Spielzeug füttern, streicheln, mit ihm sprechen, Schlafengehen spielen, sich in die Rolle der Tante, des Schornsteinfegers, Schaffners, Soldaten, Kutschers, Kellners usw. hineinversetzen, sich zu einem Affen, Löwen, Hund oder zu Rotkäppchen und Wolf machen.

Rezeptionsspiele: Bilder betrachten, Zusehen beim Vorzeichnen, Vorbauen und Vorkneten, Anhören von Märchen, Kinderreimen, Liedern, Vorlesenlassen, Besuch von Panoramas, Kinos, Theateraufführungen.

Konstruktionsspiele: Bauen, Zeichnen, Schreiben, Bearbeiten von Sand, Ton, Erzählen, Singen, Bilder ausschneiden, Bilder legen, Abziehbilder, Knöpfe annähen, Ketten fädeln, Seifenblasen, Schattenbilder an die Wand machen.

(„Kindheit und Jugend.")

Tabelle 4.

Prozentuelle Verteilung der Spiele Bubi Scupins auf die einzelnen Spielgruppen.

	1. Lj.	2. Lj.		3. Lj.		4. Lj.		5. Lj.		6. Lj.		Durchschnitt
	0;0—0;11	1;0 - 1;5	1;6—1;11	2;0—2;5	2;6 - 2;11	3;0—3;5	3;6—3;11	4;0—4;5	4;6—4;11	5;0—5;5	5;6—5;11	
Funktionsspiele	100	82	59	27	6	10	3	3	12	11	16	30
Fiktionsspiele	—	6	26	41	50	55	62	67	25	14	13	32
Rezeptionsspiele	—	12 (18)	15 (41)	14 (55)	22 (72)	18 (73)	3 (65)	6 (73)	26 (51)	18 (32)	7 (20)	13 (45)
Konstruktionsspiele	—	—	—	18	22	17	32	24	37	57	64	25
Summe	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

(Aus Charlotte Bühler, „Kindheit und Jugend".)

4. Das spielende Experimentieren des Kindes übt schon früh die motorischen und sensorischen Apparate. Später werden im Spiel auch höhere seelische Fähigkeiten (Gedächtnis, Phantasie, Denken und Wollen) vor- und ausgebildet. Groos bezeichnet diese Gruppe als **Experimentierspiele.**

Eine zweite Gruppe von Spielen, die **sozialen Spiele,** werden noch besprochen. (§ 21.)

Der größte Teil der Kinderspiele ist sehr alt, man findet sie schon bei der griechischen Jugend. Für diese Erscheinung nimmt man zwei Erklärungen an: Die gleichförmigen Bedingungen des kindlichen Seelenlebens und die zähe Macht der Überlieferung.

Beachtenswert ist der Unterschied der Geschlechter beim Spiel. Vom 3. Lebensjahre (§ 1, 4) differenzieren sich typische Knaben- und Mädchenspiele.

Das Mädchen spielt, wie W. Stern sagt, vorwiegend „Haus", der Knabe „öffentliches Leben". „Auch kleine Jungen bekommen Puppen und spielen mit ihnen; aber nur ganz ausnahmsweise wird man hierbei die rührende, sorgsame Pflegetätigkeit finden, mit der das Mädchen seine Püppchen umgibt; der Knabe läßt seine Puppe hüpfen und marschieren, Kunststücke machen, setzt sie als Passagier in seine Karre, als Reiter auf seine Stofftiere, behandelt sie ärztlich als Patienten und — läßt sie bald links liegen. Anderseits bekommt auch das Mädchen einen Baukasten, aber es macht lange nicht so häufig Gebrauch von ihm wie der Knabe, baut sich wohl eine Stube mit Möbeln oder ein Gärtchen, wenig konstruktiv, mehr auf Ausschmückung im kleinen bedacht, während der Knabe Häuser und Schlösser, Städte und Eisenbahnen baut." (W. Stern.) Diese Unterschiede können nicht allein als Erzeugnis äußerer Einwirkungen erklärt werden, etwa durch das Vorbild der Männer für Knaben, der Frauen für Mädchen oder durch Verbot des Soldatenspielens für Mädchen und das Lächerlichmachen des Puppenspiels für Knaben.

Neben dem Inhalt ist auch das Spieltemperament verschieden. Knaben spielen meist ungezügelter als Mädchen.

Die **Umweltbedingungen** sind für die Art der bevorzugten Spiele oft entscheidend.

Das Gebirgskind spielt anders als das Kind in der Ebene oder an der See. Auch Zeitereignisse spielen mit. Der Junge spielte vor drei Jahrzehnten „Buren und Engländer", einige Jahre darauf „Russen und Japaner". Die soziale Schicht, aus der das Kind stammt, kann spielfördernd und -hemmend sein. „Das Kind armer Leute, dem überhaupt die Gegenstände fehlen, an denen es seine Spielinstinkte betätigen, mit denen es hantieren, bauen, basteln kann, wird hiedurch sicherlich in seinem Spiel beeinträchtigt; anderseits aber kann auch die Überhäufung mit Spielsachen, wie wir sie bei manchem Kinde der höheren Stände finden, eine Oberflächlichkeit und Ruhelosigkeit, ja schließlich Blasiertheit großziehen, wodurch die Werte des Spielens in Frage gestellt werden." (W. Stern.)

Aufgaben und Übungen.

1. Stelle Spiele in folgenden Gruppen zusammen: 1. Sensorielle, 2. Bewegungs-, 3. Gedächtnis-, 4. Nachahmungs-, 5. Phantasie-, 6. Denk-, 7. Gemüts- und Affekt-, 8. Willens-, 9. Orakel-, 10. Neckspiele!

2. Nenne Gesellschaftsspiele!

3. „Das Tier arbeitet, wenn ein Mangel die Triebfeder der Tätigkeit ist, und es spielt, wenn der Reichtum der Kraft diese Triebfeder ist, wenn das überschüssige Leben sich selbst zur Tätigkeit stachelt. (Schiller im 27. Brief „Über die ästhetische Erziehung des Menschen".) Zu vergleichen mit einer der angeführten Spieltheorien!

4. Ebenso die Worte Jean Pauls: „Das Kind probiere oder versuche sich spielend sein Leben an; da nun aus diesem der Alp- und Gewitterdruck der Langeweile

nie wegbleibt, so möge es auch zuweilen einige erleben, um künftig nicht daran zu ersterben." („Levana".)

5. Das Kunsthistorische Museum zu Wien besitzt ein kulturgeschichtlich höchst aufschlußreiches Bild des niederländischen Malers Peeter Bruegel, „Spielende Kinder". Es ist 1560 entstanden und zeigt Kindergruppen, die an 70 Spielen zwanglos teilnehmen; darunter sind viele, die heute noch gespielt werden. Es gilt also auch für das Kinderspiel, was wir beim Volksmärchen (§ 14, 5) feststellten. Versäume nicht, dies Bild gelegentlich genau zu betrachten!

§ 19. Aus Beobachtungen und Versuchen über das spielende Kind.

a) Rollenspiel.

(Zugleich Beispiel eines ungekürzten Protokolls.) Die von der Vl. in Worten und Handlungen gebotene Hilfe ist in (Klammer) beigeführt.

Jutta 3;2 legt ihre Puppe nieder. Zur Vl. gewendet: „Was machst du?" („Schreiben.") „Ich spiel' dann später Briefträger." (Erinnerung an den Versuch bei meinem letzten Besuch.) „Das Bankerl ist zu klein als Bett. Na, es geht schon." Legt sich auf die Bank und schläft. („Klingelingeling.") „Du, wo läutest du denn? Wo machst du das?" („Ich sage nur so.") „Soll die Hupsi (Puppe) noch schlafen? Tun wir nicht Briefträger spielen?" („Nein, später.") „Sollen wir nicht Ball spielen?" (Sie hat den Ball auf dem Fensterbrett entdeckt. („Jetzt bist du doch die Mutter!") „Jetzt muß ich der Hupsi ein
5 Min. Frühstück geben. Sie bekommt nur einen Tee mit Milch, damit sie wächst. Da in der Lade hab' ich ihn. (Bemerkt, daß sie eine Wolljacke anhat.) Du, könnte ich nicht meine Jacke ausziehen?" („Nein, es ist kalt hier.") „Ich muß erst ein Wasser holen zum Kochen." Läuft zum Fenster und hält die Hand hin, als wollte sie Wasser auffangen. Kommt zurück. „So, komm schon. Mein Wasser kocht schon. Ich hab' noch nicht geschlafen." („Du bist doch schon aufgestanden, Mutter?") „Nein, ich will noch schlafen." Legt sich nieder. „Kannst schon läuten." („Klingelingeling.") Steht auf. „Muß die Hupsi jetzt aufstehn? Sie kriegt jetzt ein Nachtmahl." („Du hast doch noch kein Frühstück gekocht!") „Nein, das Frühstück ist ja das Nachtmahl. Mir scheint, mein Wasser ist schon heiß." Läuft zum Fensterbrett, das jetzt den Herd vorstellt. Kommt zurück, weckt mit „Klingelingeling" die
10 Min. Puppe auf. „Da ist ein Wasser. Jetzt hat sie schon Nachtmahl gekriegt. So, hab' schon gegessen. Sie war brav. Jetzt kriegt sie ein Honigbrot. Ich muß in die Küche schauen, ob ich einen Honig hab'. Sie kriegt ein Honigbrot." Macht immerfort begleitende Gebärden. Geht zum Tisch hin: „So, da ist die Küche. Ich hab' doch eine Marmelade. Ist da im Winkel das Speisezimmer?" („Ja.") Macht ein Nachtkästchen auf: „Wo ist denn das Brot?" („Da hier." Vl. deutet das Hinreichen an.) „Und wo ist der Honig?" („Da hier.") „Jetzt hat sie schon gegessen und jetzt gehen wir Ball spielen." („Was machst du denn mit der Hupsi?") „Ich geh' mit ihr spazieren." Geht fort, kommt gleich wieder zurück. „So, jetzt ist sie schon spazieren gegangen." („Was macht ihr denn jetzt?") „Wir müssen einkaufen. Wo ist denn meine Tasche?" („Da hier.") „Ich sehe ja nichts." („Da hier." Ich gebe ihr ein auf dem Tische liegendes Wollblumenkränzchen, wie es die kleinen Mädchen tragen, in die Hand.) „Das ist ja mein Kranzerl." (Keinerlei Ähnlichkeit mit der Tasche, daher nicht akzeptiert.) Packt meine Büchertasche. „Wohin soll ich denn einkaufen gehen?" („Da her zu mir. Ich bin der Kaufmann.") „Ich seh' nichts." Überlegt einen Augenblick, wie um sich die Sache erst zurechtzulegen. „Guten Tag. Bitte Fleisch. Drei Millionen kg. Und ein Geld brauch' ich auch zum Zahlen." („Da hast du." Ich berühre ihre Hand, als wollte

ich ihr etwas geben.) Zählt Geld auf den Tisch. „Bitte einpacken! In die Tasche geben!" (Ich stecke ihr ein Stück Papier in die Tasche.) „Wo ist jetzt die Kräutlerin?" („Dort, beim Sofa.") „Du mußt für die Kräutlerin reden." Geht zum Sofa hin. „Guten Tag! Ich möchte grüne Rüben haben." („Da hier.") „Ich sehe ja nichts. Bitte einpacken!" (Vl. steckt wieder ein Stück Papier in die Tasche.) Vp. geht nach Hause. „Bitte die Tasche aufmachen! Ich bin schon zu Hause. Und das Fleisch herausgeben!" (Wird getan.) „Wo hängt man denn die Tasche auf?" („Da hier am Kasten. Leg' die Tasche auf einen Stuhl!") „Das paßt mir eigentlich nicht. Wo ist denn die Küche?" („Da.") „Ich möchte aber wirklich spielen." („Später. Koch' zuerst fertig!") „Ich brauche noch rote Rüben. Die Tasche! So, bitte Rüben da hinein in die Tasche! Jetzt möchte ich noch ein Geld haben." Ist mit der Tasche wieder zur Vl. gekommen. („Hier.") „So schauen rote Rüben aus? Ich möchte noch Geld haben und dann noch Geld." („Jetzt gehen Sie schnell nach Haus, das Kind schreit schon vor Hunger: ‚Mutter, Mutter, gib mir doch zu essen!'") „Jetzt machen Sie mir die Tasche schnell auf, Kaufmann, damit ich kochen kann! Ich möchte noch ein Fleisch haben. Haben Sie noch eines, Kaufmann? Die Hupsi soll noch einmal schreien vor Hunger." („Mutter, gib mir doch zu essen!") Kocht währenddessen. „So, jetzt brauch' ich noch etwas aus der Tasche." Macht sie auf und nimmt ein Stück Papier heraus. „Da ist nichts drinnen!" Wickelt das Papierstückchen in einen Fahrschein ein. „So, jetzt bin ich schon zu Hause. Wickel 's nur auf, Kaufmann! Laß die Hupsi noch einmal schreien!" („Mutter, ich hab' solchen Hunger.") „Na, Hupsi, was ist denn mit dir? Sie ist so lieb. Das kann man gar nicht glauben. Denk' dir nur, ich hab' einen Puppenkasten. (Hat ihn zufällig erblickt.) „Ich werd dir gleich zeigen, was da drinnen ist." („Mutter, die Hupsi möchte etwas zu essen haben.") „Ich mach' ja schon. Ich muß dir zuerst etwas zeigen. Was die Hupsi für schöne Sachen hat." („Willst du mir das nicht zeigen, wenn die Hupsi gegessen hat?") „Komm, ich werd' jetzt zuerst einmal doch kochen. So, Fräulein,

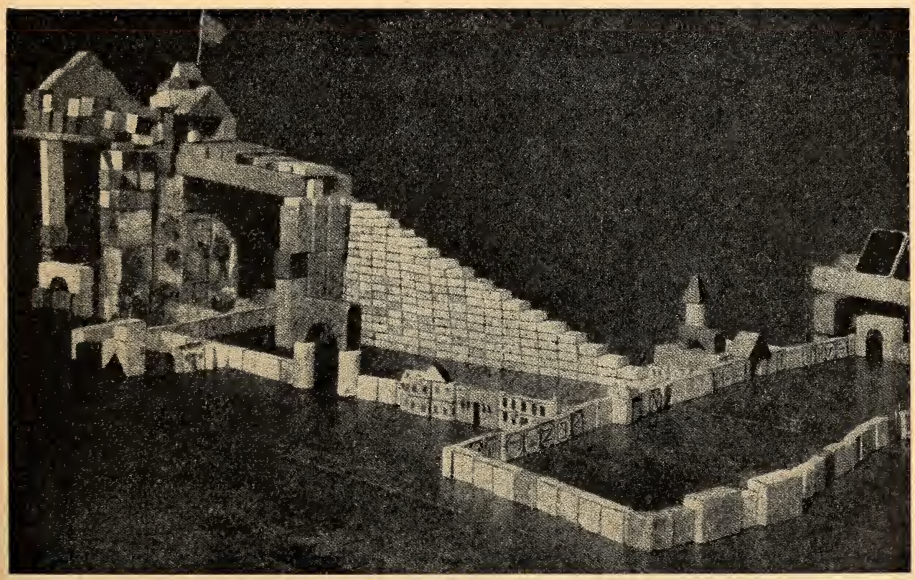


Abb. 14. Freies Bauwerk von Scupins Sohn 5;1.
(Aus E. und G. Scupin, „Bubi im 4. bis 6. Lebensjahr".)

was ist denn da drinnen?" Streckt der Bl. ihr Händchen hin. („Rote Rüben.") „Ja, zweimal hab' ich schon rote Rüben gekocht. Bitte, die Hupsi möchte ein Brot haben. Ich schau' nur zur Hupsi." Läuft zur Puppe und kommt wieder zurück. „Das Brot wieder
30 Min. in die Tasche hinein. Ich bin schon zu Hause. Geh, Kaufmann, mach mir die Tasche auf!"

(Hildegard Hetzer, „Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit." Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien 1926.)

* * *

Der kleine Scupin (5;2): „Heute hatte Bubi, noch ehe seine Morgentoilette beendet war, eine Eisenbahn aus Stühlen gebaut, und bald verriet sein Schnaufen, daß der Zug in vollster Fahrt war. Da der Zugführer gerade so schön still auf dem vordersten Stuhlrande saß, nahm die Mutter diese Gelegenheit wahr und nahte sich mit dem Kamm, um ihn zu kämmen. Geradezu erschreckt und dabei erregt mit den Armen gestikulierend, rief der kleine Zugführer ihr zu: „Auf die Eisenbahn müssen Sie sich setzen, schnell, schnell, sonst überfährt Sie der Zug" und riß die Mutter, als schwebe sie in Todesgefahr, rasch zu sich auf den umgestürzten Stuhl."

(E. und G. Scupin: „Bubi im 4. bis 6. Lebensjahr.")

b) Bauen.

„Das Bauen ist dem Kind eine innere Notwendigkeit, eine freiwillig auferlegte, liebe Pflicht; Bubi ist unglücklich, wenn er einmal am Bauen verhindert wird. Kaum hat er morgens seine Toilette hinter sich, so begibt er sich auch schon ans Bauen, wozu er meistens alle 5 Baukasten aufbraucht. Oft baut er zwei bis drei Stunden hintereinander und seufzt mitunter: Is das aber eine schwere Arbeit! Wenn wir jedoch, fürchtend, er könne sich übermüden, ihn abrufen oder ihm eine andere Beschäftigung vorschlagen, so gerät er außer sich und wehrt uns ab, er müsse erst fertig bauen, denn: Ich bau doch, weil ich mich freue, wenn ich ein schönes Gebautes habe. Beim Bauen läßt sich der Knabe nicht dreinreden, auch unsere Vorschläge, etwas mal so oder so zu bauen, ignoriert er vollständig; ja, er schreit sogar wie am Spieße, wenn man es nur wagt, einen seiner Bauklötze zu berühren. Wir lassen ihm also durchaus freie Hand ... Es gelang uns, einen Bau im Bilde festzuhalten. (Abb. 14.) Im Vordergrund ist der Hof, rechts der überdachte Keller, daran schließt sich die mit einem Türmchen versehene Waschküche. Der Torbogen stellt den Hauseingang vor, der Raum bis zur Treppe den Hausflur; die Treppe, die mit einer besonders liebevollen Sorgfalt ausgeführt wurde, führt zum ersten Stockwerk empor. Der darunter befindliche Raum ist die „Durchfahrt" (für Wagen). Da die Bausteine zur Herstellung des ersten Stockwerkes nicht ganz ausreichten, nahm der Knabe seine Schiefertafel zu Hilfe und benutzte sie als Fußboden des ersten Stockwerkes." (E. und G. Scupin: „Bubi im 4. bis 6. Lebensjahr.")

§ 20. Das Zeichnen des Kleinkindes.

Womit zeichnen kleine Kinder auf die Sandfläche des Spielplatzes?

Konntest du schon die Art der Zeichnungen beobachten?

Sprich über Beobachtungen an Zeichnungen, die du bei verwandten und bekannten Kleinkindern bereits gemacht hast!

1. Das Zeichnen des Kindes im Kindergartenalter gehört ganz in den Rahmen der Spieltätigkeit. Die Absicht, eine ge-

schaute Wirklichkeit darzustellen, sichtbare Gegenstände bildhaft wiederzugeben, fehlt zunächst gänzlich. Sie findet sich in der Regel erst beim reiferen, schulpflichtigen Kind. Auch künstlerische Ziele liegen den Kleinkinderzeichnungen fern.

Wir haben deshalb das freie Zeichnen des Kindes schon im Kapitel über das Spiel berücksichtigt. Jetzt heben wir es noch gesondert heraus, weil es in der Kinderpsychologie zu den bestdurchforschten Gebieten gehört und wir deshalb an dieser beliebten kindlichen Tätigkeit wertvolle Einblicke in die geistige Entwicklung bekommen.

2. Die Methoden der Untersuchung lassen sich im wesentlichen auf drei Arten zurückführen: 1. Man verfolgt die zeichnerische Entwicklung, die das einzelne Kind durchmacht. So finden wir es in den Untersuchungen von Cl. und W. Stern, „Zeichnerische Entwicklung eines Knaben", von W. Krötzsch, „Rhythmus und Form in der freien Kinderzeichnung", Miß Shinn, „Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes in biographischer Darstellung" (in deutscher Übersetzung) u. a. Diesen Weg hatte bereits Preyer eingeschlagen. 2. Man sammelt möglichst reiches Material von vielen Kindern und liest den Entwicklungsgang ab, wie in Corrado Riccis „Kinderkunst" (deutsche Übersetzung) oder Sullys „Jungem Zeichner" (10. Kapitel der „Untersuchungen über die Kindheit", deutsche Übersetzung). Eine große, internationale Sammlung von Kinderzeichnungen des kulturhistorischen Seminars der Universität Leipzig bringen Levinsteins „Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr". 3. Man stellt an Gruppen (Klassen) von Kindern dieselbe Zeichenaufgabe und verarbeitet die Ergebnisse statistisch, den Unterschied zwischen verschiedenen Altersstufen, zwischen Knaben und Mädchen usf. Hieher gehört Kerschensteiners großes Werk „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung", das in München gearbeitet wurde; es behandelt aber fast ausschließlich die zeichnerischen Leistungen des Schulkindes. Mit allen diesen Methoden und Richtungen befaßt sich psychologisch eingehend Karl Bühler in der „Entwicklung des Zeichnens" (5. Kapitel der „Geistigen Entwicklung").

3. Der Zeitpunkt, wann das Kind zu zeichnen beginnt, kann sehr verschieden sein.

Der Einfluß der Erwachsenen, das Vorbild von Geschwistern, Gelegenheit zum Zeichnen, zur Verfügung stehendes Material spielen hier eine ebenso große Rolle wie der Grad des Nachahmungs- und Schaffensdranges beim Kind. Es gibt Kleine, die schon im 2. Lebensjahr mit Löffeln, Stiften u. dgl. herumfahren und so die Tätigkeit anderer, die zeichnen oder schreiben, nachahmen; bei anderen wieder findet man das erst im 3. oder gar im 4. Lebensjahr.

Charakteristisch ist aber bei all diesen Anfängen zunächst das **Strichemachen ohne Darstellungsabsicht:** Striche von links nach rechts und umgekehrt, von oben nach unten, in sich zurücklaufende Linien.

W. Krötzsch unterschied bei seinem Jungen während des Kritzelstadiums, das bis zum 27. Monat dauerte, folgende 5 Phasen: 1. Großzügige Bewegungen des ganzen Armes; Richtung der Linien von der Lage des Armes abhängig. 2. Kleinzügige Striche, der Stärke nach abgestuft, weniger abhängig von der zufälligen Armlage (begleitende Sprechbewegungen werden entsprechend rascher). 3. Runde, elliptische und spiralige Formen. Der Hauptteil der Bewegungen ist vom Schulter- und Ellbogengelenk aufs Handgelenk übergegangen. 4. Punkte als Spiralen, die auf die kleinste Fläche zusammengepreßt sind. 5. Die rundlichen, spiraligen Formen werden „zugemacht", abgeschlossen.

4. Das **sinnlose Kritzeln** wird vielfach mit dem Lallen auf sprachlichem Gebiet verglichen; es ist „graphisches Lallen". Bald jedoch beginnt das Kind den bedeutungslos hingeworfenen Strichen durch nachträgliche Benennung einen Sinn zu verleihen.

Abb. 15.

Günther Stern benennt mit 3;2½ eine sinnlose Bleistiftkritzelei als „Hand, die schimpft". (Abb. 15.)

Wenn die Ähnlichkeit auch oft eine ganz entfernte ist, so beweist das Kind damit doch, daß es den eigentlichen Sinn des Zeichnens, die Darstellungsfunktion, zu erfassen beginnt. Die sinnvolle, aktive Tätigkeit des Zeichnens setzt ein. Das Auffassen von Bildern und Formen gelingt dem Kind schon beträchtlich früher, nach Beginn des 2. Lebensjahres.

Wieder liegt eine Parallele zum sprachlichen Gebiete vor. Auch dort stellten wir fest, daß das Rezeptive vor dem Produktiven geleistet wird, die Hörsprache der Sprechsprache vorausgeht. Allerdings wird das aktive Stadium auf sprachlichem Gebiete rascher erreicht, während dies beim Zeichnen etwa ein Jahr dauert. Hildegard Hetzer hat festgestellt, daß Dreijährige fast durchwegs im Kritzelstadium sind, nur 10% benennen nachträglich ihre Gebilde.

Krötzsch hat weiters herausbekommen, daß sich der Zeitpunkt des Benennens beim Zeichnen allmählich vorschiebt. Aus der nachträglichen Benennung wird eine gleichzeitige und schließlich eine vorausgehende, das heißt, das Kind deutet schon vorher die Absicht an, etwas Bestimmtes zu zeichnen. (§ 18, Tabellen 2 und 3.)

Nach Hetzer benennt unter Vierjährigen ein Drittel während des Zeichnens, ein anderes Drittel schon vor dem Zeichnen. Unter Fünfjährigen ist das letztere schon bei 80% der Fall. Die Sechsjährigen zeichnen bereits alle mit Darstellungsabsicht. Bemerkenswert ist ein Vorsprung der Mädchen im Vergleich zu den Knaben. Auch Kinder aus sozial höheren Schichten zeigen gegenüber den tieferen Schichten einen merklichen Vorsprung in der Entwicklung.

5. Hat das Kind nun die Stufe des **Zeichnens mit Darstellungsabsicht** erreicht, so bleibt es längere Zeit — bis über die Schulreife hinaus — in diesem Stadium. Man bezeichnet es gewöhnlich nach Kerschensteiner als Stufe des Schemas.

Das Kind hat wohl die Absicht darzustellen, aber nicht eine geschaute Wirklichkeit abzubilden. Lange Striche ersetzen symbolisch Arme und Beine, Kreise Kopf und Augen eines Menschen. Es genügt also eine entfernte Ähnlichkeit der Zeichnung mit dem Dargestellten. Das Kind „fabuliert mit dem Stift frisch drauf los; jeder Strich stellt etwas dar, was es von dem Gegenstand weiß oder — vorsichtiger ausgedrückt — wofür es sich interessiert und woran es gerade denkt; denn das Darandenken ist natürlich noch lückenhafter als das Wissen und daher sind diese Schemata von einer oft grotesken Unvollständigkeit. So weiß ein vierjähriges Kind wohl, daß Menschen Ohren haben; aber es denkt nicht immer daran, dieses Wissen beim Zeichnen zu verwerten, und vermißt auch nicht an der fertigen Zeichnung den fehlenden Körperteil". (W. Stern.)

Diese wichtige Erkenntnis hat schon Fröbel gemacht. Durch Ricci wurde sie in der kinderpsychologischen Literatur allgemein: „Das Kind weiß, daß ein Mensch zwei Beine hat, und darum zeichnet es beide, ungeachtet der Stellung, die er zufällig einnimmt und die vielleicht die Unsichtbarkeit eines oder auch beider Beine zur Folge hat."

Als Beweispunkte, daß das Kind beim Zeichnen sein Wissen wiedergibt und nicht bildhafte Wirklichkeit, führt Karl Bühler an: „Erstens finden sich in den Kinderzeichnungen ganz regelmäßig Einzelheiten vereinigt, die in einer einzigen Wahrnehmung oder Gesamtvorstellung nicht vereinigt vorkommen können. Von einem Reiter auf dem Pferde zum Beispiel sieht der seitwärts stehende Betrachter stets nur ein Bein, während das Kind regelmäßig beide Beine zeichnet. Will es einen bekleideten Menschen darstellen, so verfährt es ähnlich wie mit einer Puppe, die man anziehen kann, das heißt, es malt ihn erst nackt und hängt ihm dann die Kleider derart um, daß man die nackten Glieder durchsehen kann. Man sieht auch die Geldbörse in der Rocktasche und sogar noch die Münzen drin („Röntgenbild"). Zweitens erscheinen die Teile oft in einer sachlich unmöglichen Anordnung, z. B. die Beine eines Menschen unmittelbar an den Kopf angesetzt, zwei Augen in der Bauchgegend oder gar außerhalb der Leibeskontur, ein Schnurrbart in der Stirngegend usf. Drittens gehören auch die vielfach projektiv unmöglichen oder unwahrscheinlichen frühesten Kompositionsversuche hieher. Die Bäume rings um einen runden Teich oder Menschen in geschlossenem Reigen zum Beispiel werden so gezeichnet, daß alle Längsachsen radiär zu einem Kreis liegen, also etwa so, wie die Schatten fallen müßten, wenn man in geringer Höhe über der Kreismitte eine Lichtquelle anbrächte, die Köpfe nach außen und die Beine nach dem Mittelpunkt gerichtet . . .; es muß wohl beim Zeichnen eines Menschen, eines Reiters usw. eine ganze Serie von Vorstellungen, eine nach der anderen ihren Einfluß geltend machen, und zwar von Vorstellungen, die den Gegenstand oder einzelne seiner Teile von verschiedenen Seiten präsentieren. Und die genannten Darstellungsmängel wären dann als Kombinationsfehler aufzufassen."

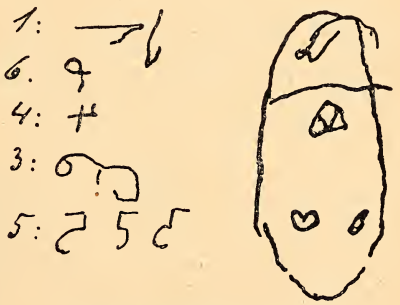


Abb. 16. Verlagerungen.
(Aus Stern, „Psychologie der frühen Kindheit".)

Beachtenswert sind in Kinderzeichnungen auch die häufigen Verwechslungen von oben und unten, von rechts und links. Man bezeichnet sie als „Verlagerungen". (Abb. 16.)

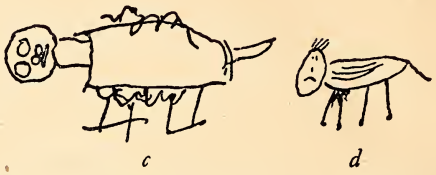
Das kleine Kind besitzt auch die Fähigkeit, Bilder verkehrt zu betrachten, in viel höherem Maße als das größere oder der erwachsene Mensch. Von Günther Stern heißt es (1;7½): „Er beschaut mit großer Freude Bilder, indem er sich bäuchlings auf die Erde legt und im Buche blättert. Dabei macht es ihm nicht viel aus, die Bilder verkehrt zu sehen; er ruft ein umgekehrtes Pferd ebenso brbr wie eines in aufrechter Lage."

6. Unter den Lieblingsgegenständen der zeichnerischen Darstellung des Kindes steht die Figur des Menschen an der Spitze.

Beim „Männchenmachen" kommt es dem Kind allerdings nur auf Kopf, Arme, Beine und die aufrechte Stellung an. Alles andere kann wegbleiben, sogar der Rumpf, wodurch der Typus des „Kopffüßlers" entsteht. (Abb. 17.) Er wird sogar noch bei Sechsjährigen gefunden. Der Rumpf spielt nach Levinstein „meistens nur die Rolle

a b

Abb. 17. Menschenschema. „Kopffüßler".
(Aus Stern, „Psychologie der frühen Kindheit".)



c d

Abb. 18. Säugetierschema. Hund und Schwein.
(Aus Stern, „Psychologie der frühen Kindheit".)

des Hakens, an dem man alles anhängen kann". Zum Hervorheben des Kopfes und der Beine meint Ricci: „Aber natürlich, das genügt ja gerade zum Sehen, Essen und Spazierengehen!" Die Enfacebilder der frühen Kindheit mit dem bekannten „Mondgesicht" weichen später allmählich Profilbildern. „Nach und nach nämlich wenden sich die einzelnen Körperteile zur Seite, zuerst — die Füße weichen meist von Anfang an nach rechts und links auseinander — die Nase, dann folgen die übrigen langsam nach. Derart entstehen merkwürdige Zwischenprodukte, vor allem vom Gesicht: Die Kopflinie ist im ganzen noch rund wie der Vollmond, zwei Augen blicken aus der Fläche heraus, während die Nase seitwärts angesetzt ist; oder die Nase hat schon ein Auge in die Seitwärtswendung mitgenommen; aber das zweite oder noch einmal das ganze Paar erscheinen außerdem (auf der Backe des Profilbildes); wo das weitergeht, sieht man sogar eine

Abb. 19. Das Baumschema.
(Aus Bühler, „Die geistige Entwicklung des Kindes".)

überzählige Nase zwischen den beiden Backenaugen auftauchen; recht eigenartig ist, daß ein Kind auch gelegentlich das Zeichenblatt wendet, um das zweite Auge auf der Rückseite anzubringen". (Bühler.) Nach Levinstein zeichnen mit 8 Jahren die Hälfte aller Volksschulkinder noch gemischte Gesichter. 10- bis 12jährige Kinder zeichnen in der Regel nur mehr Profilgesichter.

Unter den Tieren bevorzugt das Kind natürlich die Säugetiere, die Hausgenossen des Menschen.

Im allgemeinen wird hiebei die menschliche Figur, der Kopf ausgenommen, einfach umgelegt; meistens vor, nicht über dem waagrechten Rumpf wird der Kopf angesetzt und endlich kommen die bezeichnenden Merkmale des Tieres, nämlich vier, nicht selten auch mehr Beine und der Schwanz. Durch Verwendung menschenähnlicher Köpfe entstehen meist zentaurenhafte Gebilde. (Abb. 18.)

Bei den Baumformen unterscheidet Kerschensteiner das „Besenschema", das „Leiterschema", das „fiedrige" und „doppelfiedrige" Schema, das „Knäuelschema" und das „Lappenschema". (Abb. 19.)

An dem Haus ist dem primitiven Zeichner die Vorderseite die Hauptsache.

„Relativ früh", meint Bühler, „entsteht das Bedürfnis, zwei, drei oder gar alle vier Seiten des Hauses darzustellen, und dabei gerät der mutige Zeichner in Not; meist breitet er die Seiten einfach nebeneinander aus, als ob sie in eine Ebene geschoben wären, doch dann stimmen ihm die Dinge auf dem Dache nicht mehr. Auf die Idee, den Grundriß eines Hauses wiederzugeben, verfällt wohl kaum ein Kind von selbst, aber die meisten zeichnen Menschen in der Stube und andere Innendinge unbefangen in den Aufriß hinein." (Abb. 20.)

Abb. 20. Das Schema des Hauses.
(Aus Bühler, „Die geistige Entwicklung des Kindes".)

Bei schwachsinnigen Kindern (§ 35) zeigt sich auch beim Zeichnen deutlich ihre geistige Zurückgebliebenheit. Die Zeichnungen in Abb. 21 a_1 bis e_1 stammen von einem zwölfjährigen Schwachsinnigen leichten Grades; a_2 bis e_2 von einem normalen Jungen.

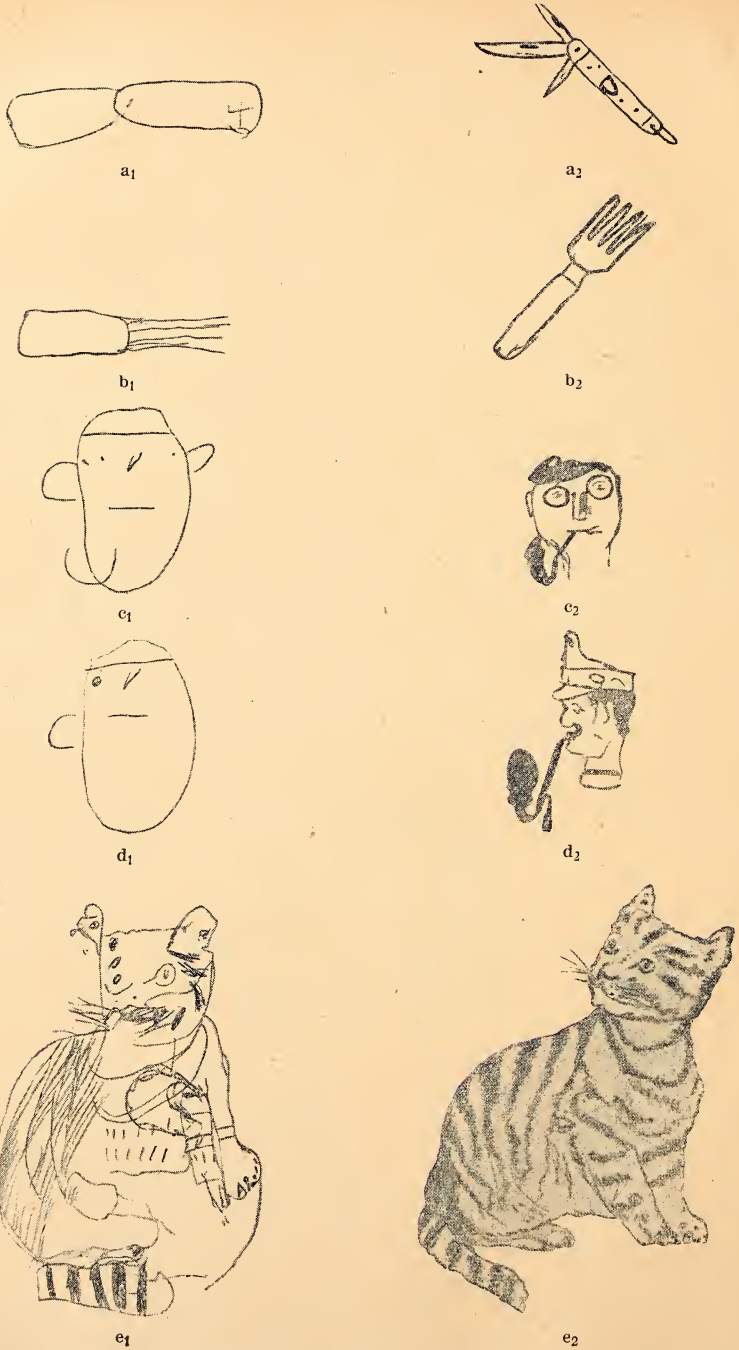


Abb. 21. Vorstellungszeichnungen eines psychopathischen und eines normalen 12jährigen Knaben. Die Katzenfigur nach einer Vorlage.
(Aus Simonic, „Zeichnerische Leistungen eines Psychopathen".)

7. Die Stufen der weiteren Entwicklung reichen bereits ins schulpflichtige Alter. Der Versuch einer bildhaften Darstellung des Objekts wird zuerst flächenhaft gelöst („erscheinungsgemäß", wie Kerschensteiner sagt) und erst gegen Ende der Schulzeit und auch da nur von begabteren Schülern körperlich und perspektivisch („formgemäß"). Diese Stufe erreichen übrigens die wenigsten Erwachsenen. Die graphischen Leistungen setzen sich eben hauptsächlich auf sprachlichem Gebiet fort: in der Schrift als Mittel des Ausdruckes.

„In die Sprachgemeinschaft seiner Umgebung", sagt Karl Bühler, „wächst das normale Kind, wie wir an Naturvölkern und pfleglich vernachlässigten Kindern sehen können, auch ohne schulmäßige Hilfe hinein, lernt leidlich Sätze und Satzgefüge bilden. Dazu gibt es kein Gegenstück auf dem Gebiete des Zeichnens; . . . jedenfalls verkümmern die kindlichen Ansätze einer Zeichenkunst bei allen Kulturvölkern von heute derart, daß Erwachsene, die keinen Zeichenunterricht genossen haben, auf die Aufforderung hin, einen Menschen oder ein ihnen bekanntes Tier zu zeichnen, in der Regel Bilder produzieren, die man von denen des 8- bis 10jährigen Kindes nicht unterscheiden kann. Seit ihrer Kindheit haben diese Menschen nicht mehr gezeichnet. Ungefähr in demselben Alter, wo das Kind dem Märchen entwächst, gibt es auch seine natürlichen Zeichenversuche auf . . . Das zeitliche Zusammenfallen dieses Ereignisses mit dem Schluß der Märchenzeit dürfte innerlich im Phantasieleben begründet sein: beides tritt dann ein, wenn die wirklichkeitsfremde, idealistische Phase der Phantasieentwicklung durch eine naturalistische Tendenz abgelöst wird."

Aufgaben und Übungen.

1. Nach Krötzsch sind die freien Kinderzeichnungen als zeichnerische Handschrift ebenso charakterologisch lesbar, wie später die wirkliche Handschrift zur Charakterdeutung herangezogen werden kann. Welche Gesichtspunkte kämen da in Betracht?

2. Wie meint Sully den Ausspruch, der kleine Künstler sei mehr Symboliker als Naturalist?

3. „Man stelle ein Kind", sagte Levinstein, „vor eine Schulklasse, die Nase nach rechts gerichtet, und gebe der Klasse die Aufgabe, das Kind zu zeichnen, so wird man erstaunt sein, wie viele ein nach links schauendes Profilbild liefern." Was wäre demnach im Kindergarten und auch in den ersten Jahren der Volksschule ganz verfehlt?

4. Auf welches Sprachstadium weist die räumliche Unordnung der Teile in Kinderzeichnungen hin?

5. K. Bühler weist darauf hin, daß Auge und Mund des Menschen in Kinderzeichnungen häufig en face, Nase und Füße dagegen oft in derselben Figur im Profil, die Hände stets von der Fläche, fast alle Tiere von der Seite, Wagenräder von der Seite, die Wagenfläche dagegen von oben, die Blumenstengel von der Seite, die Blumen selbst dagegen von oben erscheinen. Erkläre den Ausdruck „Ausgezeichnete Grundansichten" (Orthoskopische Gestalten)!

§ 21. Das kindliche Ich und sein soziales Verhalten.

1. Wie weit reicht deine erste Kindheitserinnerung zurück?
2. Welche Personen und Dinge sind dir besonders gut im Gedächtnis?
3. Welcher Art und Zahl waren deine Spielkameraden?

1. Lang ehe das Kind das Wörtchen „ich" („mein") sprachlich gebraucht, hat es schon ein Ichbewußtsein. Freilich braucht dieses noch nicht vorstellungsmäßig klar erfaßt zu sein, es wird trotzdem triebhaft und gefühlsmäßig erlebt.

Das beweist uns ein stark ichbetontes Verhalten des Kindes schon in den ersten Lebensmonaten. Die Erhaltung seines Selbst steht im Vordergrund aller Betätigungen: die Nahrungsaufnahme, das triebhafte Abwehren und Hinneigen, die merkliche Lust am Strampeln, Greifen, Kriechen, am Sehen und Tasten. Man sagt mit einer gewissen Berechtigung, das Kind sei durchaus Egoist. Vom Standpunkt der Lebenserhaltung und -förderung, also biologisch betrachtet, finden wir das durchaus begreiflich, „denn der Lebensbereich des Kindes, in dessen Mittelpunkt sein Ich steht, weitet sich erst ganz allmählich; zunächst muß es sich selbst fertigen und sichern, um dann fähig zu werden, zu seiner Umwelt und deren fremden Zielen in lebendige Beziehung zu treten". (Stern.)

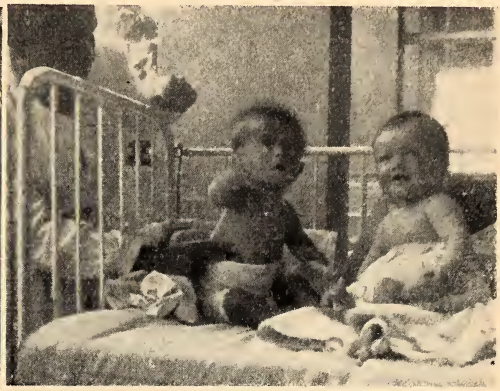
2. Diese Beziehungen werden, wie wir gesehen haben, allmählich klarer, mannigfaltiger und fester. Das Kind lernt die Dinge der Umwelt kennen und gebrauchen, es nimmt an Geschehnissen teil, fühlt sich als Ursache von Veränderungen und Zuständen sowohl im Spiel als auch bei Ernsthandlungen. Die Welt der Sachen und Vorgänge setzt dem Willen des Kindes aber auch Schranken entgegen. In vielen Fällen gelingt es dem Kinde nicht, der Dinge Herr zu werden, sie so zu haben, wie es sie gern haben möchte: sie sind zu groß, zu schwer, zu fern usw. Neben angenehmen und lustvollen Ereignissen gibt es solche, die es beängstigen, vor denen es sich fürchtet und sich erschreckt zurückzieht. Zu der dinglichen Umwelt tritt ferner die Welt der Lebewesen, die Tiere und namentlich die Menschen.

Eltern, Geschwister und andere vertraute Personen erweisen dem Kinde Liebe, Unterstützung und Hilfe, müssen aber auch durch Verbote, Befehle, Zwang und Strafe dem kindlichen Willen, wenn nötig, entgegentreten. Dazu gesellt sich häufig von selbst ein Gefühl der eigenen Schwäche und Unzulänglichkeit gegenüber den Erwachsenen und älteren Geschwistern: Ich bin noch zu klein, ich bin noch zu unbeholfen. Solche „Minderwertigkeitsgefühle" sind in dieser Art etwas ganz Normales, können aber unter Umständen, wenn sie besonders stark erlebt werden, die Entwicklung des Persönlichkeitsbewußtseins erheblich gefährden. Die „Individualpsychologie" Alfred Adlers betont dies besonders und leitet daraus eine Reihe beachtenswerter pädagogischer Folgerungen ab, auf die wir noch in der „Erziehungslehre" zu sprechen kommen. (§ 34.) Merkliche Ansätze zur Individualität mit Eigenprägung, also zur kindlichen Persönlichkeit, zeigen sich schon um die Wende des dritten Lebensjahres. (§ 1.)

3. Über die allmähliche Einordnung des Kindes in die Gemeinschaft, seine ersten sozialen Verhaltungsweisen, berichtet eingehend Charlotte Bühler in dem Buch „Kindheit und Jugend", das die vorläufigen Versuchsergebnisse der Wiener Psychologenschule zusammenfaßt. Hildegard Hetzer konnte feststellen, daß schon am ersten Lebenstag ein Kind mitschreit, wenn es ein anderes schreien hört. — Das ist aber vorläufig noch

bloße Rückwirkung schreckhafter Art (Schock) auf einen lauten Schallreiz, also noch kein „Mitschreien" in sozialem Sinne. Erst das Zweimonatkind beantwortet das Schreien eines ihm sichtbaren Kindes auf diese Weise. Bleibt ihm dieses jedoch, wie es in Versuchen angestellt wurde, durch einen Schirm verborgen, so wird es in den wenigsten Fällen noch mitschreien.

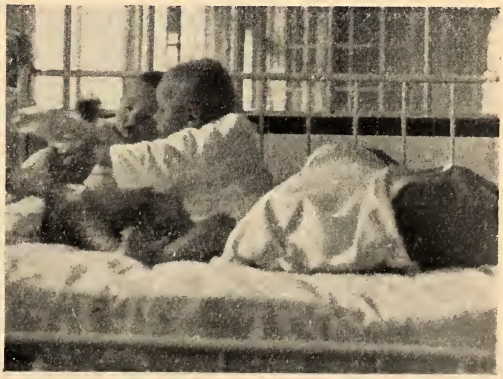
In einer experimentellen Untersuchung über „Das erste Verständnis für Ausdruck im 1. Lebensjahre" von Ch. Bühler und H. Hetzer wurde folgendes ermittelt: Im 3. Monat beginnt das Kind den Blick des Menschen aufzufassen und mit einem Lächeln zu beantworten. Es ist dies die „erste spezifisch soziale Reaktion". Der freundliche und der böse



1;4 und K 1;1. Dem Beobachter wird etwas gezeigt.

K 0;8 und M 0;6. Zeigen und Anlachen zum Beobachter hin.

Abb. 22a.



M 0;7 und M 0;7. Anschauen und Greifen.

K 0;8 und M 0;7. Ergreifen dargebotenen Spielzeugs.

Abb. 22b.

(Aus Ch. Bühler, „Die ersten sozialen Verhaltungsweisen des Kindes". Quellen und Studien zur Jugendkunde.)

Blick, die liebevolle und zornige Stimme wird jedoch erst ein bis zwei Monate später aufgefaßt, zunächst aber bloß nachgeahmt. Erst um 0;8 erfolgen selbständige, von den vorgemachten unterschiedliche Ausdrucksbewegungen. Das Kind ist jetzt auch schon so weit, daß es bloß gemachtes Schelten mit einem Lächeln beantwortet; es versteht die Situation als bloßes Spiel. Gegen Ende des zweiten Halbjahres, in dem sich also das Kind schon aktiv verhält und die Verbindung mit dem Menschen sucht (im ersten Halbjahr beantwortet es Kontakte mit Personen bloß passiv und nachahmend), entwickeln sich schon regelrechte Spielsituationen zwischen zwei Kindern, die man zusammenbringt („Zweierkontakt").

„Zwischen zwei Kindern dieses Alters entfaltet sich in einer Spielsituation ein lebhaftes Hin und Her, Geben und Nehmen von Spieldingen mit Bezugnahme auf den Partner durch Zeigen, Vormachen sowie ein triumphierendes Lächeln beim Zehnmonatkind, wenn es sich dem andern gegenüber in den Besitz erstrebenswerter Dinge brachte, oder auch schon ein mitleidiges Streicheln und Trösten, wenn der Partner weint." (Ch. Bühler; vgl. Abb. 22.)

Die lautlichen Äußerungen (Schreien, Lallen) dienten bisher nur den Bedürfnissen des Ich, den Zwecken der Kundgabe und Auslösung, ähnlich wie beim Tier als „Appell" an Artgenossen.

Im 2. Lebensjahre vollzieht sich mit dem Erwerb der Darstellungsfunktion der Sprache (§ 16) ein immer inniger und vielseitiger werdender Kontakt des Kindes zu den Mitmenschen und zu den Dingen der Umwelt.

Es beginnt über dies und jenes zu plaudern, was es wahrgenommen hat. Beobachtungen einfachster Form („Papa singt", „Mama wascht sich") werden wiedergegeben. Bald wird auch die eigene Person, das Ich, abgehoben. („Bubi weinen", „Inge artig Kind ist".) Bei Inge Bühler tauchen mit 1;6 Bezeichnungen wie „guter Papa", „liebe Mama" auf.

Das Kind beginnt also schon sowohl das Tun als auch Absichten und Gesinnungen zu werten.

Die neue Wendung: „Von Papa bekommt sie . . ." bald darauf läßt erkennen, daß das Kind „das bisher Selbstverständlichste, nie Herausgehobene", nämlich die Tatsache des Bekommens, schon erlebt und beachtet. Zwei Monate später kann von der Mutter bereits Inges erste „Lüge" verzeichnet werden. „1;8 passiert Inge ein Malheur, das sogar noch außerhalb ihres Höschens Spuren hinterließ. Zur Rechenschaft gezogen, steht sie sehr bedrückt da; plötzlich sich zu ihrem Teddy wendend, fällt ihr erleichtert ein: ‚Teddy angefangen'. Not macht erfinderisch."

4. Sehr bezeichnend ist das willige Vertrauen der Kinder in diesem Alter zu den Forderungen der Erwachsenen. Um 3;0, bei manchen Kindern schon früher, regt sich aber immer merklicher der kindliche Wille und es kommt nicht selten zu heftigen Äußerungen des Eigenwillens und Trotzes.

Über dieses „Trotzalter" haben wir bereits gesprochen. (§ 1.)

Hier sei noch hinzugefügt, daß in dieser Zeit auch das Gefühlsleben sich häufig in leidenschaftlichen Äußerungen der Abwehr, der Furcht und des Mißtrauens, anderseits in unbedingter Anhänglichkeit, überschwenglicher Zärtlichkeit und Liebe äußert. Wir nennen solche plötzlich und heftig auftretende Gefühlsabläufe **Affekte.** Es kommt sogar zu leidenschaftlichen Ausbrüchen der Liebe und des Hasses.

„Die erschreckendste Äußerung dieser Art war von Rolf zu berichten, der, mit 2;11 zum Essen gemahnt, in leidenschaftliche Abwehr ausbrach und beim Eintreten seines über alles geliebten Kindermädchens, gegen die gesamte Tafelrunde gewendet, hervorstieß: ‚Käthe — die wollen, daß ich tot bin!!' Dieser im Munde eines Kindes so furchtbare Ausspruch verliert nur dadurch an Gewicht und Härte, daß — wie gleichfalls zur Charakteristik dieser Epoche gesagt werden muß — die Gesinnungen noch nichts Festes, Beständiges, sondern etwas ganz Labiles, von Situation zu Situation Veränderliches darstellen. Der eben noch gehaßteste kann im nächsten Augenblick der geliebteste Mensch werden, wobei allerdings zu bemerken ist, daß der positive Affekt sich schon stärkere Konstanten gebildet hat. Es gibt keine Eltern, die in dieser Periode nicht von der leidenschaftlichen Liebe ihres Kindes zur Mutter, zum Kindermädchen oder der sonst am meisten um das Kind bemühten Person zu berichten wüßten." (Charlotte Bühler.)

Nach diesem Lebensabschnitt hat sich ein wichtiger Schritt zur Persönlichkeitsbildung des Kindes vollzogen. Auch die Heftigkeit dieser Periode flaut allmählich ab, aber es zeigen sich nunmehr schon unverkennbar dauernde Gefühlsanlagen, die im täglichen Leben als **Temperamente** bezeichnet werden: der leichtblütige, heitere Sanguiniker, der schwermütige, rührsame Melancholiker, der heftige, empfindsame Choleriker und der schwachmütige, stillebige Phlegmatiker.

5. Der Zweierkontakt des 1. Lebensjahres zeigt schon zu Beginn des 2. Lebensjahres Ansätze zum Dreierkontakt, wenigstens auf einige Minuten. Das Kind beginnt jetzt auch das Wörtchen „wir" zu gebrauchen. Eine Untersuchung Karl Reiningers über Gruppenbildung hat dies ergeben, ferner auch, daß gegen Ende des 2. Lebensjahres sich schon das erste Gruppenspiel entwickelt. Freilich werden ältere Spielpartner, die dem noch unselbständigen Kind mehr Anregung bieten, gleichaltrigen noch immer vorgezogen.

H. Hetzers Beobachtungen über das volkstümliche Kinderspiel in Wien-Kaisermühlen hatten folgendes statistisches Ergebnis: 92% der Zwei- bis Dreijährigen spielen insofern, daß Ältere sich mit und an ihnen beschäftigen. Zwischen 3;0 und 6;0 sinkt diese Zahl auf ein Drittel herab. Die Kleinen suchen jetzt schon aktiv Spiele der Großen auf und wollen mittun. Das gemeinsame Spiel mit Gleichaltrigen beginnt erst mit 6 Jahren und damit auch die Fähigkeit der Gruppenbildung und des tieferen Gemeinschaftslebens.

Dieses ernstlich zu pflegen und in den Dienst des Schaffens zu stellen, kann also erst Aufgabe der Schule sein.

6. In dem genannten Werke Charlotte Bühlers, „Kindheit und Jugend", wird, statt wie bisher von einzelnen Sachgebieten oder von einzelnen Funktionen auszugehen, eine Phasenabgrenzung nach der jeweiligen Sinneinheit eines bestimmten Lebensalters versucht. Sie sei hier als Abschluß mitgeteilt.

Die erste Phase (1. Lebensjahr) ist gekennzeichnet durch eine Bewegung vom Ich zur Außenwelt.

Das Kind erschließt im ersten Halbjahr der Außenwelt seine Sinne und beginnt dann mit der aktiven Bearbeitung der Objektmaterie. Am Schlusse dieser Periode zeigen sich auch erste Ansätze des Denkens und Wollens. Die Objektbezogenheit entwickelt sich aber noch nicht zur Erfassung wirklicher Objektbestimmtheit.

Das Kind der folgenden zweiten Phase (2. bis 4. Lebensjahr) zeigt vielmehr ein durchaus subjektives Verfahren der Setzung. Die Beziehungen zu den Dingen sind solche des Sollens, nicht des wirklichen Seins; sie werden als willkürlich herstellbar, nicht als gegeben erfaßt.

So wird etwa einem entfallenen Gegenstand ein zweiter nachgeworfen, der jenen herbeischaffen soll. Auch im Trotzalter dieser Epoche zeigt sich dieser Subjektivismus.

Erst in der dritten Phase (5. bis 8. Lebensjahr) beginnt das Kind wirkliche Objektbestimmtheiten zu erfassen.

Aus dem bloßen Spielbezug zum Material entwickelt sich nun das Werkbewußtsein, der Objektbezug auf Arbeit und Pflicht. Die symbolischen Kritzeleien des Kindes z. B. mit ihrem Sollcharakter hören auf. Das Kind schafft an einer gegebenen Aufgabe, das Aufgabebewußtsein ist erwacht. Im Spiel werden Gesetz und Regel gültig. Im sozialen Verhalten ordnet sich das Kind der Umgebung ein. Das Kind ist schulreif.

Die weiteren zwei Phasen liegen bereits außerhalb des Kindergartenalters.

Zunächst erreichen Wirklichkeitssinn und Wißbegier einen Höhepunkt (9. bis 13. Lebensjahr). Gegen Ende dieses Abschnittes zeigen sich aber schon Ansätze zu kritischer Ablehnung und zur Loslösung und Herausstellung des Ich aus der bisherigen widerspruchsfreien Einbezogenheit in die Sach- und Menschenwelt. Damit wird schon die negative Phase der kommenden Reifejahre beschritten.

Diese selbst (14. bis 19. Lebensjahr) führen durch eine weitere positive Phase, etwa vom 17. Lebensjahr ab, zur Einordnung in die Aufgaben des Lebens und seiner Gemeinschaften.

Aufgaben und Übungen.

1. H. Hetzers Untersuchungen über das volkstümliche Kinderspiel haben ergeben, daß die Gruppenspiele anfänglich durchgehend feste, vorgeschriebene Spielregeln haben. Erst in einem späteren Zeitpunkt folgen Spiele mit freieren Durchführungsmöglichkeiten. Erkläre dies!

2. Zähle dir geläufige Gruppenspiele auf und schildere sie!

3. Die „Arbeitsgemeinschaft individual-psychologischer Pädagogen und Heilpädagogen in Wien" gibt in einem „Erziehungsmerkblatt" folgende Winke: Sag nie, wenn du zu Kindern sprichst: Dafür hast du keine Begabung! Ein Bub darf sich das nicht gefallen lassen! Ein Mädel muß immer nachgeben! Wart nur, wenn du in die Schule kommst, der Lehrer wird es dir schon zeigen! Aus dir wird nie was werden! Was gehn dich die andern an! Usf. Begründung! (§ 34, 5.)

B. Erziehungslehre.

§ 22. Erziehung als Heranbildung des Einzelwesens.

1. Der Mensch ist, wenn er zur Welt kommt, das hilfloseste aller Geschöpfe. Und diese Hilflosigkeit dauert, im Vergleiche zu anderen Wesen, am längsten.

Das junge Huhn, kaum dem Ei entschlüpft, pickt sogleich selbständig seine Nahrung auf; die junge Ente schwimmt und gründelt, ohne diese Tätigkeiten „gelernt" zu haben. Je tiefer wir im Tierreich abwärts gehen, desto häufiger finden wir ererbte Verhaltungsweisen, die das Wesen für das weitere Fortkommen braucht und sogleich anwendet; wir bezeichnen sie als *Instinkte*. Die eben flugfähig gewordene Biene beginnt gleich mit bewunderungswürdiger Sicherheit ihr Tagewerk; niemand hat ihr das zweckmäßige Suchen und Saugen, Sammeln und Zurechtfinden, das Bauen der Zellen und das Betreuen der Brut in dem Sinne beigebracht, wie wir es bei der Ausbildung des menschlichen Nachwuchses finden, die jahrelange Tätigkeit der Eltern und Erzieher fordert.

Bei höher entwickelten Tieren reicht indes der Instinkt nicht mehr allein aus für die Erhaltung des Lebens und die Tiereltern bemühen sich oft in rührender Sorgfalt um die Pflege und das Aufkommen des Nachwuchses. Die Jungen haben eine „*Spielzeit*", in der sie ihre Sinne üben und ihre Kräfte gebrauchen lernen.

Die alte Katze geht mit den Jungen auf Mäusefang; der Fuchs zeigt den noch unbeholfenen Kleinen die vorteilhafteste Art des Anschleichens der Beute. Wir finden hier also schon eine ausgesprochene Pflege des Nachwuchses, Abrichtung unter Anleitung der Tiereltern. Freilich beschränkt sich ihre Tätigkeit im allgemeinen nur darauf, die Jungen in der *Anpassung an die natürlichen Lebensbedingungen* zu unterstützen.

2. Das ist aber nun nicht ein Aufziehen des Nachwuchses, wie wir es in der menschlichen Gesellschaft finden. Erst hier sprechen wir von **Erziehung.** Diese ist, zunächst ganz allgemein gesprochen, die lange und verantwortungsreiche Tätigkeit des älteren Geschlechtes um die Vervollkommnung des Nachwuchses.

Allerdings deckt sich ein Teil der menschlichen Erziehung mit dem, was wir in der Tierwelt unter Aufziehen meinen. Wörter, wie „zeugen", „züchten", „aufziehen", „Zucht", „ziehen", „erziehen", weisen auf eine gemeinsame Wurzel hin, aus der dann Wörter in abgestufter Bedeutung hervorgegangen sind.

Erziehung ist also eine Tätigkeit, die zunächst das natürliche Wachstum des Körpers durch entsprechende **Pflege** unterstützt.

Es ist für den Erzieher wichtig, über Bau und Leben des menschlichen Körpers sowie über die Hauptregeln der Gesundheitslehre Bescheid zu wissen. Somatologie, Biologie und Hygiene sind unentbehrliche Hilfsfächer der Erziehungswissenschaft.

3. Zur Pflege des Körpers kommt aber in weit höherer Bedeutung die Obsorge für das seelische Wachstum des Kindes. Zunächst sind es Empfindungen, Triebregungen und Begehrungen sinnlicher Art, von Lust und Unlust begleitet, die das Menschenkind ebenso wie das Tierjunge hat. Sie sind in den ersten Lebensmonaten so ziemlich das einzige, was die Seele des Kindes leistet. Der Erzieher, in diesem Alter vorwiegend die Mutter oder die Pflegerin, wird also zunächst die natürliche Entwicklung gewähren lassen. Eine Regelung des kindlichen Begehrens wird erst dann nötig sein, wenn der Zögling gelernt hat, seine Sinnes- und Bewegungsorgane zweckmäßig zu gebrauchen und damit auf die engere Umwelt einzuwirken. Gewisse Handlungen wird man unterdrücken müssen, andere gewähren lassen, wieder andere fördern und unterstützen. Je vernünftiger das Kind wird, desto mehr können sich diese Maßnahmen verfeinern. Sie haben miteinander gemeinsam, daß sie sich auf den Willen des Zöglings richten. Wir bezeichnen sie als Erziehung in engerer Bedeutung oder **Zucht.** Einen Menschen erziehen heißt also, auf ihn so einwirken, daß gewisse erwünschte Seiten seines Wesens entfaltet, andere hingegen unterdrückt werden.

Zucht in diesem Sinne geht daher weit hinaus über die bloße Anpassung an natürliche Lebensbedingungen, wie wir sie in der Tierwelt finden. Die menschliche Gesellschaft mit ihren geistigen und sittlichen Grundlagen stellt an den Zögling eine Reihe von Anforderungen, die planmäßig anerzogen werden müssen, bevor er fähig wird, ein brauchbares Mitglied zu werden.

Es ist erwiesen, daß Wandervölker ihre Kinder fast ohne jede Zucht aufwachsen lassen; sie werden verwöhnt und äußerst selten bestraft. Völker auf dieser Stufe leben von der Hand in den Mund und führen, wenn sie nicht der Hunger treibt, ein faules Dasein. Seßhafte Völkerschaften haben Besitztümer, die zu erhalten und zu vermehren sie bestrebt sind, für die sie den besonderen Schutz der Götter erflehen und die sie gegebenenfalls mit den Waffen verteidigen. „Speere werfen und die Götter ehren", heißt es für den Knaben, und „immer der Erste zu sein und voranzustreben den andern". (Homer.) Erst seßhaft gewordene Völker mit geordneten staatlichen Verhältnissen und wirtschaftlichen und geistigen Gütern erziehen die Kinder zu Tugenden, wie Ehrfurcht vor der Gottheit, zur Tapferkeit, zum Gehorsam, Wetteifer, Gemeinsinn, zur Keuschheit usw.

Mit den Maßnahmen und Mitteln der Zucht beschäftigt sich die Erziehungslehre oder **Pädagogik** im engeren Sinne.

4. Ein weiteres, entscheidendes Merkmal, das menschliche Erziehung von

bloßer Aufzucht unterscheidet, ist gegeben durch die überragende Bedeutung der geistigen Natur des Menschen. Der Mensch ist vernunftbegabt. Er kann sich über die sinnliche Gegenwart zu geistigen Gebilden erheben, er kann durchdachte Sachverhalte begrifflich gestalten und durch die Sprache in Wort und Schrift dauernd festlegen. Urteile und Schlüsse befähigen ihn zu einsichtigem Handeln und denkender Voraussicht.

Verstand und Vernunft bezeichnet man mit dem Wort „Intellekt".

Die intellektuelle Ausbildung des Zöglings kann erst dann einsetzen, wenn er fähig ist, Sinneseindrücke denkend zu verarbeiten. Das Kind muß die gesehene Umwelt erst schauen lernen; Voraussetzung hiefür sind möglichst vielseitige Einwirkungen der Dinge durch die Sinnespforten, hauptsächlich Gesichts- und Tasteindrücke, dann auch Bewegungsempfindungen, Schallwirkungen u. dgl. Dadurch sammelt das Kind eine Fülle von Vorstellungen, die das Gedächtnis festhält und so den Rohstoff für das erwachende Denken bereitstellt. „Nichts ist im Verstande, was nicht vorher in den Sinnen war." Dies ist ein Hauptgrundsatz der intellektuellen Ausbildung des Zöglings.

Also erst auf das Spielalter des Kindes, das die Kleinkind- und Kindergartenjahre umfaßt und vorwiegend der Ausbildung der Sinneskräfte dient, kann die Schulung der höheren Verstandes- und Vernunftanlagen folgen; diese bleibt dem schulpflichtigen Alter des Kindes vorbehalten. Das Schulpflichtalter findet seine Fortsetzung in den Reifejahren, die entweder dem höheren Studium oder der unmittelbaren beruflichen Ausbildung dienen.

Diese Seite der Erziehung, das Bilden der Sinnes- und Geistesanlagen, bezeichnet man zum Unterschied von der Pflege und Zucht als **Lehre.** Die Wissenschaft, die sich damit befaßt, heißt Bildungslehre oder **Didaktik.**

Pflege, Zucht und Lehre sind die drei Hauptzweige pädagogischen Tuns. Man spricht von einer pädagogischen Dreiheit oder einem pädagogischen Ternar. Er umfaßt die Pädagogik im weiteren Sinne.

§ 23. Erziehung als Hineinbildung in die Gemeinschaft.

1. Es handelt sich aber bei der Erziehung nicht bloß um Heranbildung eines Einzelwesens, Entfaltung der natürlichen Anlagen durch Pflege, Zucht und Lehre, sondern auch um **Hineinbildung in Menschenverbände.** Die Erziehung hat also neben der individuell bedingten eine sozial bedingte Seite.

Solche Menschenverbände, innerhalb deren das Kind aufwächst, sind die Familie, der Kindergarten, die Schule, Jugendverbände, die Gemeinde (Dorf, Stadt), das Volk, die Kirche, der Staat.

Es sind Menschenverbände; die Mitglieder leben zur Erreichung gemeinsamer Ziele dauernd zusammen.

Man nennt solche Verbände zunächst Gesellschaften. Eine Gesellschaft wird dann zur **Gemeinschaft,** wenn das dauernde Zusammenleben nicht bloß durch von außen gesetzte Ziele und Zwecke herbeigeführt wird, sondern durch zwanglos gewordene gleiche Willensrichtungen der einzelnen Glieder, die sich wieder zu Gruppen innerhalb der Gemeinschaft zusammenschließen können. Eine Gesellschaft ist ferner in erster Linie durch greifbare sachliche Vorteile (etwa wirtschaftlicher Nutzen, gegenseitiger Schutz, Vermehrung des Wissens und Könnens) ihrer Mitglieder zusammengehalten, die Gemeinschaft jedoch pflegt ideale Güter um ihrer selbst willen (Familiensinn, Bürgertugend, Volkstum, Staatstreue, Religion, Kunst, Wissenschaft). Schon der griechische Weise Aristoteles sagt: „Jede Gemeinschaft ist um eines Gutes willen da."

Die Erziehung hat nun eben die Aufgabe, den Nachwuchs in die sozialen Verbände so einzugliedern, daß er fähig werde, die Güter des vorangehenden Geschlechtes zu übernehmen und im Sinne der Altvorderen zu pflegen. „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen!" Unter diesem Gesichtswinkel kann man mit Paul Barth die Erziehung auch als „Fortpflanzung der Gesellschaft" bezeichnen.

2. Bei der Gütervererbung handelt es sich um sachliche (materielle) und geistige (ideelle) Werte. Ihre Hoheit und Würde empfängt die Erziehungsaufgabe jedoch durch die geistigen Werte, für die die jungen Seelen empfänglich zu machen sind. Der Inbegriff der geistigen Werte, die ein Volk im Laufe seiner Entwicklung gestaltet hat, bildet seinen Kulturbesitz. „Vererbung des elterlichen Kulturbesitzes von der vorhergehenden Generation auf die nachfolgende" macht nach Friedrich Paulsen das Wesen der Erziehung aus.

Tier- wie Menschengeschlechter sterben ab; nichts bleibt von jenen, was die Zeiten überdauert; unvergänglich aber steht, was Menschenvölker in Religion und Kunst, Wissenschaft und Technik, Sitte und Recht, Sprache und Schrift, Erz und Stein der Nachwelt überliefern. Und so ragt der einzelne Mensch in eine Welt des Geistes hinein, die nach eigenen Gesetzen unabhängig von ihm besteht, ihm objektiv gegeben ist, die aber doch in seinem Geiste erst subjektiv lebendig werden muß, um vom einzelnen her wieder bereichert zu werden. So ist der einzelne mit den Gemeinschaften, vor allem mit seinem Volk, unauflöslich verbunden, und menschliches Leben und menschlicher Fortschritt kann nicht anders vor sich gehen, als in der Gemeinschaft. Dies erkannte schon Aristoteles, indem er behauptete, die Gesellschaft sei früher dagewesen als der einzelne, denn das Ganze sei notwendig früher als der Teil.

Mit den Gesetzen des menschlichen Zusammenlebens, mit den Formen der Gesellschaft und den Beziehungen zwischen ihnen und dem einzelnen befaßt sich die Gesellschaftslehre oder **Soziologie,** eine verhältnismäßig junge Wissenschaft, als deren Begründer die Deutschen Lazarus und Steinthal und der Franzose August Comte gelten.

3. Gänzlich außerhalb der menschlichen Gesellschaft ist der einzelne verloren. Der schottische Matrose Selkirk, der jahrelang auf einer Insel zum Alleinsein gezwungen war, hatte, als man ihn fand, die Sprache verloren und war fast zum Tier herabgesunken. Das Strafgesetz läßt Einzelhaft nur bis zu einer begrenzten Zahl von Jahren zu.

Aber auch umgekehrt löst sich eine Gemeinschaft auf, wenn der gemeinschaftsbildende Wille in den Gliedern erlischt. Ein Volk geht zugrunde, wenn der Nachwuchs nicht zur Liebe zu den Volksgütern erzogen wird; seine Kultur bleibt zwar bestehen, aber als eine „tote"; sie ist nicht mehr „lebendig" in den Geistern und Gemütern lebender Volksgenossen und jeder weitere Fortschritt ist dadurch erstorben. Daher ist es Aufgabe der Erziehung, die Kulturwerte des Volkes in der Jugend lebendig zu machen, damit der Nachwuchs weiterschaffen kann an den Aufgaben des Volksganzen und damit auch an den Zielen der Menschheit.

4. Eine erschöpfende Auseinandersetzung mit dem Wesen der Erziehung muß daher den Vorgang gleichermaßen vom Zögling als auch von der Gemeinschaft her berücksichtigen. Wir wollen im Sinne Otto Willmanns Erziehung bestimmen als fürsorgende (Pflege), regelnde (Zucht) und bildende (Lehre) Einwirkung gereifter Menschen auf die Entwicklung werdender, um diesen Anteil zu geben an den Gütern, die die Lebensgemeinschaften begründen.

Wir betonen hier nur die Erziehung der jüngeren Geschlechter durch die älteren, bemerken aber auch gleichzeitig, daß dies ein Sonderfall ist, wenngleich der wichtigste. Erziehung ist schließlich „jede Art Formung oder Bildung des Menschen, die aus geistiger Einwirkung hervorgeht". (Krieck.) Die Gegenüberstellung Erzieher—Zögling fällt danach bei vielen Erziehungshandlungen ganz weg, z. B. bei der erziehlichen Einwirkung von Erwachsenen aufeinander. Es können ferner auch erziehliche Wirkungen von Kindern auf Erwachsene ausstrahlen; dann hat sich das Verhältnis Erzieher—Zögling geradezu umgekehrt. Bei der Selbsterziehung endlich sind Erzieher und Zögling ein und dieselbe Person.

Aufgaben und Übungen.

1. Zu den eben genannten Arten erziehlicher Einwirkungen sind Beispiele zu suchen!
2. Sprichwörter, Sprüche, Dichterworte, Bibelstellen u. dgl. bergen einen reichen Schatz erprobter Erziehungswahrheiten. Solche Worte und Redensarten zu suchen, aufzuschreiben und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, ist eine wertvolle und anregende Arbeit.

§ 24. Ziele und Zweck der Erziehung.

1. Wie die Geschichte der Pädagogik lehrt, wechselten die Ansichten über die Ziele der Erziehung im Laufe der Jahrhunderte. Auch in der Gegenwart gehen die Meinungen darüber vielfach auseinander.

Das Gestalten der Erziehungsaufgaben ist nicht bloße Angelegenheit des einzelnen Denkers, sondern wesentlich durch die **Kultur eines Zeitalters** bedingt. Verschiebungen in der Kulturlage ändern auch die Aufgaben, die man an die Jugend stellt.

2. Einige Beispiele sollen dies vorläufig belegen. Eine eingehende Darstellung der Erziehungsgeschichte des Kleinkindes folgt in einem anderen Teile des Buches. (§§ 26—29.)

In der Frühzeit Griechenlands und Roms war der tugendhafte (tapfere, besonnene, maßhaltende, weise, gerechte) Bürger Ziel der Erziehung. Die Helden in den Dichtungen Homers, dann etwa Solon, Leonidas, Aristides, Perikles waren bei den Griechen Ideale der männlichen Jugend, ein Cincinnatus, Appius Claudius, Mucius Scävola, Publius Decius bei den Römern. Ebenso begeisterte man bei den Germanen den Nachwuchs an Heldengestalten, wie Siegfried, Walter, Gunter, Hagen, und Männern der Geschichte, wie Hermann, Totila, Teja. Thusnelda war Vorbild der weiblichen Jugend gleich einer Cornelia in Rom.

Mit dem Aufblühen der Wissenschaften war in Spätgriechenland der allseitig gebildete Mensch Erziehungsideal (enzyklopädisches Bildungsideal), in Rom besonders der vielseitig gebildete Redner nach dem Muster Ciceros. Bis zum Ausgange des Mittelalters und noch darüber hinaus hat das Buch des Römers Quintilian, „Anleitung zur Beredsamkeit", das Erziehungsziel der höheren Schulen beeinflußt.

Das Christentum brachte einen gänzlichen Umschwung in den herrschenden Erziehungsansichten. Namentlich in der Frühzeit der Kirchenväter und -lehrer galten irdische Ziele im Hinblick auf das Jenseits wenig. Die Jugend sollte vor allem für den Gottesstaat erzogen werden (Augustinus). Im Mittelalter vereinigte man christliche und antike Bildungsideale, aber erst im Zeitalter des Humanismus und der Renaissance traten die letzteren entschieden in den Vordergrund (Beredsamkeit; neben der geistigen Ausbildung auch körperliche Ertüchtigung, also harmonische Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten im Sinne der Griechen; Humanitätsideal). Auch die Pädagogen der Reformation (Luther, Melanchthon, Comenius) und Gegenreformation (Jesuiten) brachten unter Voranstellung der religiösen Ziele solche, die die neue Zeit forderte (Schulung in den klassischen Sprachen bis zur „weisen und beredten Frömmigkeit"; weltmännische Erziehung in den Jesuitenschulen bei ausgedehnter Pflege der körperlichen Übungen). Der Pietist August Hermann Francke verlangt neben streng religiöser Erziehung („christliche Klugheit") Ausbildung fürs praktische Leben unter Berücksichtigung aller Berufsstände. Seit Luther behauptete sich nämlich der Gedanke der allgemeinen Volksbildung, der schon zur Zeit Karls des Großen sich vorübergehend verwirklicht hatte.

Das Zeitalter der Aufklärung forderte vor allem natürliche Erziehung; so der Engländer John Locke, besonders aber Jean Jacques Rousseau in dem Erziehungsroman „Emil"; durch diesen wurden die Erziehungsgedanken der Neuzeit entscheidend beeinflußt. In Deutschland wirkten zunächst die „Philanthropisten" („Menschenfreunde") im Sinne Rousseaus. Basedow, das Haupt dieser Bewegung, stellt als Ziel „Erziehung zu einem glückseligen, gemeinnützigen und patriotischen Leben".

Johann Heinrich Pestalozzi, der größte Pädagoge der neueren Zeit, fordert allseitige Entwicklung der natürlichen Anlagen (allgemeine Menschenbildung, Humanität) unter Berücksichtigung der Individualbestimmung des Menschen (Berufsbildung). Friedrich Fröbel, der Begründer des deutschen Kindergartens, hat, durch Pestalozzi angeregt, die Erziehung des Kleinkindes auf seinen Lebens- und Gestaltungsdrang aufgebaut mit dem Ziel der Darstellungs- und Erkenntnisfähigkeit.

Von weiteren Zielstellungen der jüngeren und jüngsten Zeit seien noch hervorgehoben: nationale Erziehung (Fichte, Gurlitt), staatsbürgerliche Erziehung (Kerschensteiner, Foerster), Kunsterziehung (Langbehn). Die Arbeitsschulbewegung fordert Erziehung zur Selbsttätigkeit.

3. Aus diesen Beispielen ist ersichtlich, daß Erziehungsziele stark von Zeitströmungen beeinflußt sind. Praktische Erfahrungen des Lebens, kulturelle Strömungen, bedeutende Denker (Philosophen) geben den Ausschlag. Bald wird die sittlich-religiöse, bald die intellektuelle, die körperliche Erziehung, auch die künstlerische oder technische Ausbildung besonders betont; andere Zeiten wollen wieder einer ganzen Gruppe von Zielen gerecht werden.

Man sieht aber deutlich, daß allen diesen Zielstellungen etwas Gemeinsames zugrunde liegt. Ob ich nun diese oder jene Seite der Erziehung in den Vordergrund stelle, vor allem kommt es darauf an, daß der Zögling in der angestrebten Richtung zur **Selbständigkeit** geführt werde. Diese ist der eine Zweck aller Erziehung, dem die verschiedensten Ziele eingebaut werden können.

4. Langsam, aber stetig wird der junge Mensch in allem, wozu er erzogen wird, unabhängiger von der Hilfe des Erziehers. Der Säugling ist in größter Abhängigkeit von seiner Umgebung, vor allem der Mutter (Pflegerin). Nach und nach gewinnt das Kleinkind Herrschaft über seine Körperbewegungen und Sinnesorgane. Noch ist es aber in intellektueller Hinsicht völlig hilflos. Der Kindergarten (die Kinderstube) läßt es geistig heranreifen und im Spiele lernen. Der Schulneuling besitzt immerhin eine Reihe von Kenntnissen und Verhaltungsweisen, aber er ist noch ziemlich unfähig, ohne Anleitung zu beobachten und geordnet zu denken. Die Rolle der Mutter (Kindergärtnerin) übernimmt nun zu einem großen Teil der Lehrer (Erzieher). Der Zögling lernt die Umwelt denkend erfassen, das Lesen führt ihn in die Welt des Geistes ein, zur Sprache gesellt sich die Schrift als wichtigstes Ausdrucksmittel. Nach den Jahren der Schulpflicht wird der junge Mensch ins Leben entlassen, wenn er die hiefür notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten besitzt. Freilich harrt seiner noch ein weiter Weg der Vervollkommnung, aber kein Erzieher begleitet ihn mehr in der Art wie bisher, selbst dann nicht, wenn er die Schulbahn noch nicht abschließt. Für jeden Menschen kommt einmal die Zeit der Selbsterziehung, die ihn annähernd zu jener Vollkommenheit führen soll, die dem Menschen als idealer Zweck aller Ziele gestellt ist.

5. Der allgemeine Charakter der Gegenwartspädagogik wurde einmal von einem führenden Schulmanne nach zwei Hauptrichtungen gekennzeichnet: Bedeutende Ausdehnung und bedeutende Tiefe des pädagogischen Denkens. Die erstere zeigt sich sowohl in der umfangreichen schriftstellerischen Tätigkeit als auch in dem Übergreifen des pädagogischen

Interesses auf Laien, die letztere in der sorgfältigen Behandlung von Einzelfragen mit einem scharf ausgeprägten Zug zur Gründlichkeit.

Anderseits wird aber die innere Zerrissenheit des gesamten geistigen Charakters unserer Zeit aufgezeigt, die auch in einander widersprechenden pädagogischen Bestrebungen offenkundig wird. Die großen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Bewegungen im 19. und 20. Jahrhundert haben die Stellung des einzelnen in der Gesellschaft, im Staat, in der gesamten Kultur wesentlich verändert. Tiefgreifende innere Wandlungen auf fast allen Gebieten der Kultur, in der Religion, Kunst und Literatur, drängen nach Umgestaltung der äußeren wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse.

„Alles Herkömmliche und Bestehende wurde kritisch zersetzt oder zertrümmert, in blindem Fanatismus verwarf man dabei mit Schlechtem natürlich auch sehr viel Gutes und wußte doch nichts gleichwertiges Neues an dessen Stelle zu setzen. So entstand eine Wirrnis im Geiste unserer Zeit und unserer Kultur, die noch nicht überwunden ist . . . Daß die Ideen von Erziehung und Bildung durch all diese Veränderungen im geistigen und kulturellen Leben, durch den Wandel der Weltanschauung in Mitleidenschaft gezogen wurden, ist selbstverständlich. Vor dem Bildungsideal machte die Zertrümmerung alter Werte nicht halt . . . In einer oft maßlosen Kritik bemühte man sich, immer neue Mängel des Erziehungswesens aufzudecken, malte man das Bestehende in schwärzesten Farben." (Heman-Moog.)

Es ist daher nicht leicht, die pädagogischen Bestrebungen unseres Zeitalters zu überblicken. Es gibt Bestrebungen, die die Erziehung von heut und gestern grundstürzend ändern wollen, also einen revolutionären Zug aufweisen. Daneben stellt man vorsichtige und besonnene Versuche an, Erziehung und Unterricht auf die Ergebnisse der experimentellen Psychologie und Pädagogik aufzubauen und wissenschaftlich zu begründen. Andere ergründen Erziehungssysteme, die vorwiegend in einer bestimmten Welt- und Lebensanschauung verankert sind. Diese Pädagogen setzen eine Richtung fort, die bereits Jahrhunderte alt ist. Denn schon immer waren die pädagogischen Zielstellungen beeinflußt von den philosophischen Anschauungen eines Zeitalters, in früheren Zeitaltern sogar ausschließlich. Manches Brauchbare unter allen diesen Richtungen wurde bereits in den Kindergärten und Schulen verwirklicht, anderes wird noch versucht. Wir leben ja im Zeitalter der „Schulreformen", in einem Jahrhundert, das man bereits das „Jahrhundert des Kindes" genannt hat.

Aufgaben und Übungen.

1. Welche Unterschiede bestehen überhaupt zwischen Ziel und Zweck einer Tätigkeit?
2. Bildung kann bald eine Tätigkeit, bald einen Zustand bezeichnen. Beispiele für die Verwendungsmöglichkeiten dieses Wortes!

3. Wann spricht man von einem erzogenen, wann von einem gebildeten Menschen? Ist jeder erzogene Mensch auch gebildet? Unterschiede zwischen Bildung und Erziehung!
4. Wo genießt man Unterricht? Wo erwirbt man sich Bildung? Wo findet Erziehung statt?

§ 25. Die Familie als Erziehungsgemeinschaft.

1. Fragen der Erziehung treten an jeden Menschen heran und fast jeder Mensch wirkt an der Erziehung des Nachwuchses mit: Vater und Mutter in erster Linie, dann aber auch Geschwister, Verwandte und Bekannte der Familie, dem Urverbande der menschlichen Gesellschaft.

Wir sehen hiebei ab von jener erziehlichen Wirkung, die von jedem Menschen schon durch sein bloßes Leben und Beispiel *unmittelbar* ausgeht. Es ist dies unabsichtliche Einwirkung des einzelnen auf die Mitmenschen; die oben angeführten Beispiele zeigen uns hingegen die *Erziehung als absichtliche, bewußte, planvolle Tätigkeit*. Freilich kann die unabsichtliche Erziehung von besonderer Bedeutung werden, wenn die Vorbilder große, bedeutende Menschen sind, deren Lebenswerk in wissenschaftlichen und künstlerischen Schöpfungen fortlebt. In diesem Sinn sprechen wir etwa von einem Goethe, Kant oder Wagner als Erzieher.

In unserem Falle handelt es sich aber um jene Personen, die bewußt und absichtlich auf die Jugend fürsorgend, regelnd und bildend einwirken. (§ 22.)

2. Eine Reihe von Gründen spricht dafür, daß die *Familie der geeignetste Boden für die erste Erziehung* ist. Ein natürliches Gefühl der Zusammengehörigkeit, durch die Stimme des Blutes bedingt, schafft jene Zuneigung und Liebe, ohne die eine erfolgreiche Erziehung nicht zu denken ist. Das ständige Zusammenleben der Kinder mit den Eltern bringt ferner jene Vertrautheit oft mit den feinsten seelischen Regungen der Jugend mit sich, die erziehliche Einwirkungen außerordentlich erleichtert. Staunenswert ist es, was oft eine *Mutter* aus Miene und Verhalten des Kindes zu deuten weiß.

Fernerstehende würden erst durch Anwendung von Kenntnissen aus der Seelenkunde, mit Hilfe besonderer Begabung und nicht ohne Bemühen sich ebenso in die Seele des Kindes versetzen können, wie es eine Mutter zustandebringt.

Die vielen Wohltaten, die das Kind zu Hause empfängt in gesunden und kranken Tagen, erzeugen in ihm Gefühle der dankbaren *Abhängigkeit*, des tiefen *Verbundenseins* und der *Hilfsbereitschaft* den Eltern und Geschwistern gegenüber. Die Familie ist also die natürlichste Pflegestätte der *Gemeinschaftsgefühle*, die grundlegend für die *Gemeinschaftserziehung* sind.

Die Familie ist also eine Erziehungsgemeinschaft von größter Bedeutung und kann in ihrer Art durch keine andere vollwertig ersetzt werden.

Dies muß besonders in unserer Zeit immer wieder hervorgehoben werden, da von mancher Seite am Bestand der Familie gerüttelt und ihr Wert für die Erziehung stark herabgesetzt wird.

3. Gewiß liegt manches in den Verhältnissen der Gegenwart, das dem Familienleben sehr abträglich ist.

Wirtschaftliche Bedrängnis der Eltern läßt diese ihre Erzieherpflichten oft nur schwer erfüllen. Väter und Mütter sind häufig gezwungen zu verdienen und die Kinder sind sich während des Tages zu lange selbst überlassen. Auch trifft man heute besonders viele Familien mit nur einem Kinde; dieses ist gegenüber Kindern, die mit Geschwistern aufwachsen, sehr benachteiligt, wenn auch eine oberflächliche oder einseitige Betrachtung das Gegenteil behaupten kann. Untersuchungen haben ergeben, daß „einzige Kinder" häufig körperlich kränklicher und seelisch weniger vollwertig sind als Kinder, die in ihren Geschwistern natürliche Kameraden haben. (§ 32, 4.)

Es gehört zu den höchsten sozialen Aufgaben eines Staates, die Familienerhalter in ihrem wirtschaftlichen Kampfe besonders zu unterstützen und sich jener Kinder anzunehmen, die der elterlichen Aufsicht in einem Maße entbehren müssen, daß ihre Erziehung gefährdet ist.

Säuglingsheime, Kindergärten, Tagesheimstätten, Schülerausspeisungen, Ferienheime u. dgl. können zum Teil den Verlust einer geordneten Familienfürsorge und -erziehung ersetzen. In manchen Fällen werden sich auch Erziehungsanstalten (Institute) als empfehlenswert oder gar notwendig erweisen, wie z. B. Waisenhäuser.

Schwer erziehbare oder sittlich verwahrloste Kinder werden in eigenen Anstalten am besten gefördert. Das gleiche gilt von nicht vollsinnigen Kindern, von geistig zurückgebliebenen, blinden oder taubstummen. (§ 35 ff.) Auch ist es Pflicht der Gesellschaft, Kinder, die durch sittlich herabgekommene Eltern gefährdet sind, den Eltern zu entziehen und sie vorübergehend oder dauernd in Anstalten unterzubringen.

Erziehungsanstalten eigener Art sind die Landerziehungsheime. In diesen wird die Jugend unter gesunden, natürlichen Verhältnissen, in ländlicher Umgebung, nach den Grundsätzen der Selbstverwaltung unter größtmöglicher Freiheit erzogen. Solche Landerziehungsheime bestehen in Deutschland, in der Schweiz, in England, wo sie ihren Ursprung haben. Die Bundeserziehungsanstalten in Österreich ermöglichen armen und begabten Kindern ein gänzlich oder teilweise kostenloses höheres Studium; sie werden ebenfalls im Geiste neuzeitlicher Erziehung geleitet.

4. Es wäre sicherlich verfehlt, auf das Bestehen solcher Einrichtungen hin jene Mächte der Zeit, die an der Lockerung des Familienlebens arbeiten, noch zu unterstützen und die Familienerziehung für überflüssig oder in Bausch und Bogen für rückständig zu erklären. Es gibt allerdings gewisse Grenzen und Schwächen der Familienerziehung.

So kann überschwengliche Liebe der Eltern zu den Kindern jene blind machen für die Fehler ihrer Sprößlinge und schwach gegenüber ihrem noch unverständigen Willen.

Bekannt ist das Wort von der „Affenliebe" mancher Eltern. Die Eltern überschätzen oft die Fähigkeiten ihrer Kinder. Dies kann, wenn die Kinder einmal im Leben sich bewähren müssen, zu schweren Enttäuschungen beider Teile führen. Ein dritter Nachteil liegt in der Tatsache, daß das Kind in der Familie, auch wenn Geschwister da sind, doch nicht ganz gleichaltrige Spielgefährten besitzt, die aber für seine Entwicklung große Bedeutung haben; oft sind die Altersunterschiede zwischen den Geschwistern ziemlich groß; das Kind hat daher für seine Entwicklungsstufe nicht den richtigen Verkehr. Nicht zuletzt ist der Umstand zu erwähnen, daß die Eltern häufig nicht fähig sind, die geistige Ausbildung ihrer Kinder auch auf höheren Altersstufen zu übernehmen, oder, wenn dies der Fall wäre, es ihnen an der Zeit gebricht.

Derlei Tatsachen weisen dringend nach anderen Erziehungseinrichtungen, die die Familienerziehung zu ergänzen haben. Die wichtigste darunter ist die Schule. (§ 30.)

§ 26. Der Kindergarten.

1. Bevor wir auf die Bedeutung der Schule als Erziehungsstätte eingehen, wollen wir länger bei einer anderen Erziehungseinrichtung verweilen, die ebenfalls aus gewissen Mängeln und Grenzen der Familienerziehung hervorgegangen und berufen ist, diese schon im vorschulpflichtigen Alter des Kindes zu ergänzen. Es ist der Kindergarten; eine Einrichtung, die sich namentlich in Städten immer mehr bewährt, wo ja die bereits angedeuteten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse, die von ungünstigem Einfluß auf die Familienerziehung sind, sich besonders fühlbar machen.

Es ist bezeichnend, daß der Schöpfer der Idee des Kindergartens, der Thüringer **Friedrich Fröbel,** eine freudlose Kinderzeit erlebt hatte und den Kleinen eben das geben wollte, was er selber nicht besessen; eine Umgebung, die sie liebevoll und richtig behandelt, pflegt und sie schon von frühester Kindheit an angemessen beschäftigt.

2. Friedrich Fröbel ist 1782 in Oberweißbach (Thüringen) als Sohn eines amtlich vielbeschäftigten Pfarrers geboren. Er verlor noch im 1. Lebensjahr seine Mutter und war deshalb als Kleinkind fast nur seinen Geschwistern und fremden Leuten überlassen. Von der Stiefmutter, die der Dreijährige bekam, wurde er lieblos behandelt. Der Knabe wurde deshalb ernst, grüblerisch, verschlossen. Mit zehn Jahren nahm ihn der Bruder der verstorbenen Mutter, Superintendent Hoffmann, zu sich nach Stadtilm. Erst hier fand er Liebe, Verständnis und kameradschaftlichen Umgang mit Gleichaltrigen. Der Knabe hatte den Anfangsunterricht bei seinem Vater und in der Dorfschule von Oberweißbach genossen, besuchte nun in Ilm die Stadtschule, galt aber als nicht sehr begabt. Sein Vater gab ihn zu einem Förster in die Lehre. Der Lehrherr kümmerte sich jedoch nicht viel um den Forstlehrling und dieser blieb viel sich selbst überlassen. „Seine Liebe zur Natur führte ihn zu eingehender Beschäftigung mit ihr, er sammelte Steine und Pflanzen, Käfer und Schmetterlinge. Mit Leidenschaft vertiefte er sich in die wenigen naturwissenschaftlichen Bücher, die sein Lehrherr besaß. Auf seinen täglichen einsamen Gängen durch den Wald mögen mancherlei wunderliche Gedanken das Hirn des Sechzehnjährigen durchzuckt haben, Gedanken über den Zusammenhang

aller Naturwesen, über den Ursprung aller Geschöpfe. Immer stärker wurde in ihm der Wunsch, sich ganz in die großen Rätsel der ihn umgebenden Natur zu vertiefen, immer mächtiger das Verlangen, auf der heimatlichen Universität Naturwissenschaften zu studieren." (Prüfer.) Auf Grund eines kleinen mütterlichen Erbteiles konnte er diesen Wunsch beim Vater durchsetzen und er studierte in Jena vier Semester Naturwissenschaften und Mathematik. Da aber das Geld fürs Weiterstudium nicht mehr reichte, mußte Fröbel verschiedene Stellen annehmen. Er war Vermessungsbeamter im Bambergischen, dann landwirtschaftlicher Sekretär im Mecklenburgischen. In Frankfurt am Main, wo er sich dem Baufach widmen wollte, lernte er durch einen Freund den Pädagogen Gruner kennen, der eine Musterschule im Geiste Pestalozzis leitete. So wurde Fröbel mit Pestalozzis Ideen näher bekannt. Er wirkte eine Zeitlang als Lehrer an der Schule Gruners, pilgerte aber 1805 selbst zu Pestalozzi nach Iferten in die Schweiz und begeisterte sich an der weltberühmten Erziehungsanstalt Pestalozzis so sehr, daß er beschloß, nach diesem ersten, nur zweiwöchigen Aufenthalt noch einmal auf längere Zeit zu kommen. Dies war ihm 1808 als Hauslehrer dreier Knaben der Frankfurter Familie Holzhausen möglich. Die Eltern willigten in den Vorschlag Fröbels, mit den Knaben auf längere Zeit in die Anstalt Pestalozzis zu übersiedeln, und so konnte sich Fröbel fast zwei Jahre in die Erziehungsmethode Pestalozzis vertiefen.

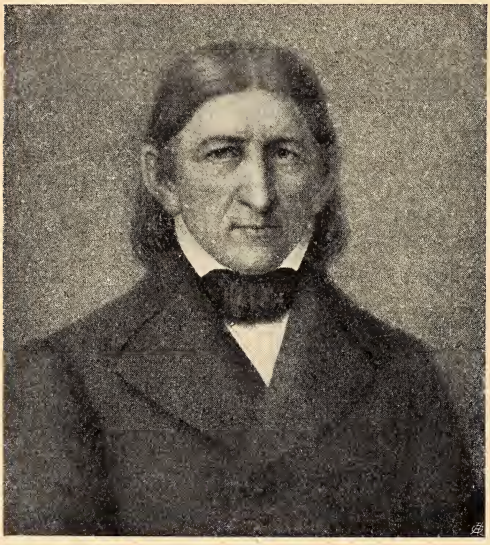


Abb. 23. Friedrich Fröbel.

Freilich erkannte er, daß Pestalozzi die Frage der frühesten Jugendbildung wohl im „Buch der Mütter" angefangen, aber noch nicht gelöst hatte. Dies war jetzt Fröbels Lebensaufgabe geworden: eine naturgemäße Menschenbildung von der frühesten Kindheit an zu ergründen.

3. Es waren nunmehr erzieherische Interessen, die Fröbel zur Fortsetzung der unterbrochenen Universitätsstudien drängten. Er nahm sie zunächst in Göttingen wieder auf und hier wurden ihm, nach seiner eigenen Aussage, „die großen, alles umfassenden und alles gestaltenden Gesetze der Natur und des Lebens in ihrem Ausgangspunkt klar und lebendig". Der berühmte Komet von 1811 führte Fröbel oft zu nächtlichen Beobachtungen und Studien des Sternenhimmels.

Das **Sphärische,** das sich ins unendliche Entwickelnde und zugleich in sich Begrenzte, wurde ihm zum **Sinnbild aller wahren Menschenbildung.** „Es war daher kein Zufall", meint Prüfer, „daß Fröbel später die Kugel (oder die weiche Form des Balles) an den Anfang seiner Spielmittel stellte und alle übrigen Beschäftigungsmittel daraus entwickelte." Später — inzwischen

hatte Fröbel auch an der Universität Berlin studiert, an den Freiheitskriegen als Lützowscher Freiwilliger teilgenommen und war Assistent am Mineralogischen Museum der Berliner Universität geworden — gelangte er durch Vertiefung in die Kristallwelt zu dem großen Gedanken des **Zusammenhanges aller Lebenserscheinungen.** Auch im Unorganischen sind Spuren von Geist und Leben, auch im toten Gestein, in den geometrischen Gebilden der Kristalle offenbaren sich geistige Funktionen. Die Erziehung ist daher auf die Identität des Natur- und Menschenlebens zu gründen.

4. 1816 gab Fröbel seine Stellung auf, um sich der Erziehung seiner drei Neffen, die durch den Tod von Fröbels Bruder Christoph, Pfarrer in Griesheim, vaterlos geworden waren, zu widmen. Da auch ein anderer Bruder Fröbels zwei Knaben zur Ausbildung nach Griesheim schickte, entstand dort in einem gemieteten Bauernhäuschen Fröbels erste Erziehungsanstalt, die ein Jahr darauf in das Dörfchen Keilhau bei Rudolstadt verlegt wurde. Zwei gleichgesinnte Freunde, Middendorf und Langethal, waren inzwischen aus Berlin nachgekommen und wurden seine treuesten Mitarbeiter. Allmählich stieg die Zahl der Schüler an der Anstalt. (Abb. 24.)

Abb. 24. Ein Blick auf Keilhau.
(Aus den „Keilhauer Bildern".)

Nach Fröbel lebt in jedem Geschöpfe, vom unscheinbaren Kristall bis hinauf zum Menschen, derselbe Geist, dieselbe göttliche Schöpferkraft, nur in verschiedenen Stufen der Klarheit und Vollkommenheit. Das Gefühl der

Zusammengehörigkeit des Menschengeistes einerseits mit Gott, anderseits mit der Natur, nennt Fröbel „Lebenseinigung". Es ist in jedem Menschen bewußt zu machen. Gemeinsam ist auch allen Menschen und Geschöpfen überhaupt der Lebens- und Gestaltungsdrang. Jedes Wesen, das dieser, seiner Bestimmung gemäß, nach der Idee, die in ihm schlummert, sich entfalten kann, entwickelt sich naturgemäß. Da Geistiges sich aber nur durch bildendes Schaffen am Stoff, an der Materie entfalten kann, muß sich der menschliche Tätigkeitstrieb im Ringen an der Materie hinaufentwickeln. Nur so kann der Mensch das Geistige, Göttliche in ihm darstellen und es zugleich in der Natur erkennen. Die Darstellung des Göttlichen im Menschen und die Erkenntnis des Göttlichen in der Natur ist für Fröbel Ziel der Erziehung.

Fröbel hat diese Gedanken in seinem pädagogischen Hauptwerk, „Die Menschenerziehung" (1826), niedergelegt.

Es ist in Keilhau entstanden. Die Anstalt ging freilich in den folgenden Jahren zurück. Fröbel hatte zu wenig wirtschaftlichen Sinn. Es fehlte auch nicht an Verdächtigungen, da die Zöglinge langes Haar trugen, nach Jahn turnten und die Freiheitslieder Schenkendorfs sangen. Dies wurde in der Reaktionszeit als staatsgefährlich nicht geduldet. Fröbel überließ daher die Anstalt seinem Mitarbeiter Barop; sie besteht heute noch. Er selbst gründete in der Schweiz, in Wartensee, Willisau und Burgdorf neue Erziehungsanstalten und kehrte erst 1836 nach Deutschland zurück.

5. Im thüringischen Blankenburg gründete er 1838 die „Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes für Kindheit und Jugend".

Die Kinder zum Spielen und Gestalten anzuregen, ihnen geeignetes Material zur Selbstbetätigung und Selbstentwicklung in die Hand zu geben, ist der Sinn der Beschäftigungsmittel, der Spielgaben Fröbels, die nun in den folgenden Jahren entstanden. Man kann fünf Gruppen unterscheiden:

Körper: Ball, Kugel, Würfel, Walze, Kegel, Quader, Prismen, Säulen.

Flächen: Quadrate, Rechtecke, Dreiecke, Sechsecke, Achtecke, Rhomben, Trapezoide.

Lineares: Stäbchen, Verschränkspäne, Ringe, Woll-, Seiden- und Baumwollfäden.

Punktförmiges: Knöpfe, Perlen, Bohnen, Samen, Erbsen, ausgestochene Punkte.

Formlose Stoffe: Sand, Ton, Sägespäne, Wasser, Farben.

Die Körper werden den Kindern in sechs „Gaben" und Kästchen geboten.

1. Gabe: Der weiche Ball. (Ein Heftchen mit erklärendem Text sowie Tafeln mit Bildern zeigen die Spielmöglichkeiten. Sieh Abb. 25! Sechs weitere Bälle in den Farben des Regenbogens sowie 100 Liedchen zu den Ballspielen folgen.)

2. Gabe: Kugel und Würfel als Weiterentwicklung der 1. Gabe (die Kugel fest, der Würfel äußerlich mehrfach gegliedert; beide schwerer als der Ball). Später fügte Fröbel noch die Walze hinzu (als solche erscheint der Würfel bei rascher Drehung um eine Achse).

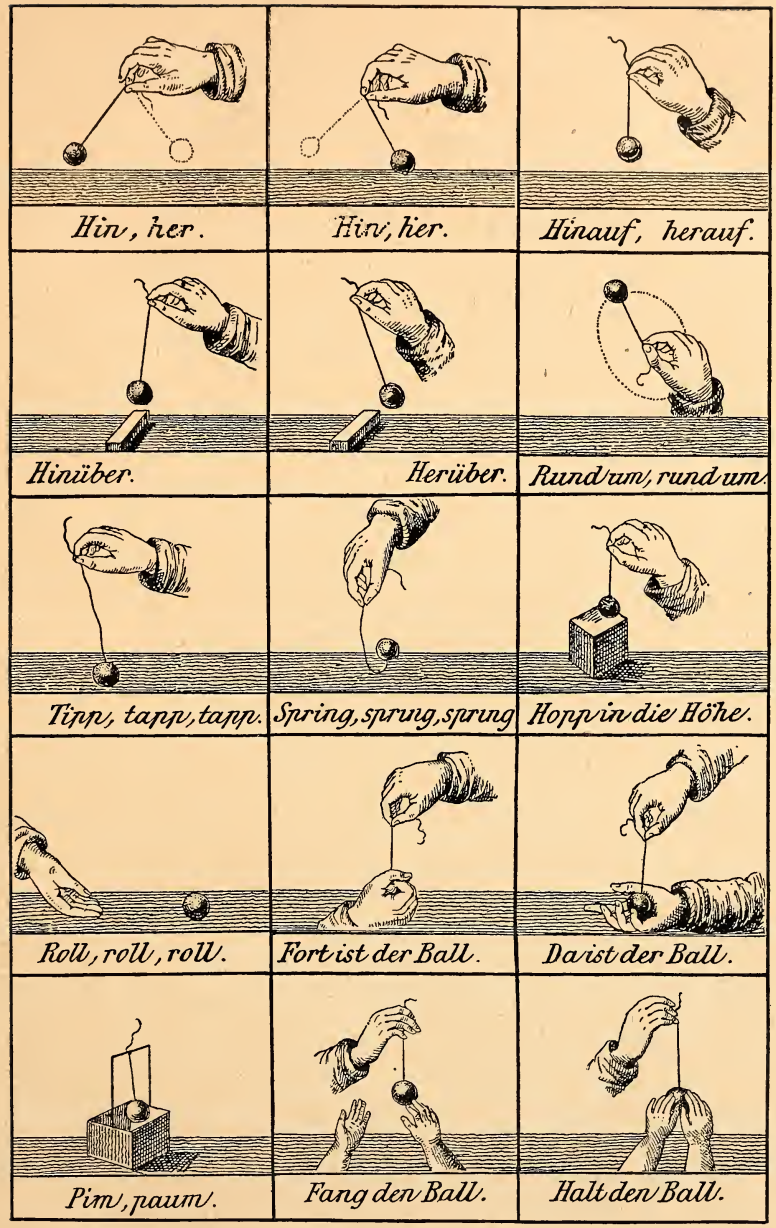


Abb. 25. Die 1. Gabe, bestehend aus einem Ball mit Kästchen und Zubehör.

(Fröbelsche Originallithographie von 1838. — Aus Prüfer, „Friedrich Fröbel; Sein Leben und Schaffen.")

3. **Gabe:** Der nach jeder Seite hin einmal, also in acht Würfelchen geteilte Würfel. (Zerstörungs- und Gestaltungstrieb, verschiedene Bauspiele des Hochbaues: 1. Fröbel-Baukasten).

4. **Gabe:** Ein in acht flache Bauklötzchen geteilter Würfel. (Flachbau: 2. Fröbel-Baukasten.)

5. **Gabe:** Ein zweimal nach jeder Seite hin durchschnittener Würfel, also 27 Teilwürfel, mehrere wieder diagonal geteilt. (Nach der Senkrechten und Waagrechten nunmehr die Schiefe, Schräge: 3. Fröbel-Baukasten.)

6. **Gabe:** 27 flache Bauklötzchen, mehrere darunter in doppelter Weise geteilt. (4. Fröbel-Baukasten.)

Das Darstellen des Kindes mit der 3. Gabe und den folgenden soll Lebensformen (also Nachbildungen von wirklichen Dingen), Schönheitsformen und Erkenntnisformen (mathematische oder Lernformen) ergeben. Auch mit der 2. Gabe sind Nachbildungen von Grundformen der Technik möglich; die Körper sind nämlich in der Richtung der Achsen durchbohrt, um Stäbchen durchstecken und Umdrehungen durchführen zu können, wobei z. B. der Würfel als Walze, Doppelkegel oder Spule erscheint. Die Gaben sind mit Textheftchen und lithographischen Tafeln mit Vorbildern für Erkenntnis-, Schönheits- und Lebensformen versehen, die 3. und 4. außerdem mit 100 „sinndeutenden Reimliedchen zu ebensovielen Lebensformen".

„Klötzchen, Klötzchen, komm heraus,
komm aus deinem kleinen Haus,
gar viel liebe, schöne Sachen
kann man mit euch Klötzchen machen,"

sollen etwa die Kinder singen, wenn sie die Bauklötzchen auspacken.

Und wenn sie allerlei Lebensformen gebaut haben, etwa so:

„Brücken, Keller, Ofen, Stübchen
bauen gern die kleinen Bübchen
und die kleinen Mädchen
bauen gern Spinnrädchen.

Aber auch, wenn's uns gefällt,
schmücken Tiere unf're Welt:
Einen Hirten sah ich weiden,
seine Herd' zum Brunnen leiten usw."

Fröbel plante noch weitere Gaben, es kam aber nicht dazu. „Darum stellt diese Gabenreihe, das Charakteristischeste und Genialste, was Fröbel geschaffen hat, gleichsam einen Torso dar. Man erkennt wohl die edlen und großen Linien des Werkes, es ist aber immerhin kein Ganzes, kein Vollendetes, und es darf daher pädagogisch nicht als solches gewertet werden, wenn man nicht in eine Überschätzung der praktischen Bedeutung der Fröbelschen Gaben verfallen will." (Prüfer.)

Die Anstalt in Blankenburg bestand als geschäftliches Unternehmen bis 1850. In den ersten Jahren ihres Bestehens gab Fröbel ein „Sonntagsblatt" heraus, um die Spielmittel in den Familien mehr bekanntzumachen; es trug das Leitwort: **„Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!"** Dieses charak-

teristische Wort Fröbels findet sich bereits in einer Stelle der „Menschenerziehung".

Auch Vortragsreisen zur Verbreitung der neuen Methode unternahm Fröbel (Dresden, Leipzig). Seit 1839 hielt er Bildungskurse für Kinderpfleger und -pflegerinnen ab; in einer „Spiel- und Beschäftigungsanstalt" wurden die Teilnehmer in die Verwendung der Spielgaben bei Kindern eingeführt.

6. Ein für die Geschichte der deutschen Erziehung wichtiges Ereignis brachte der 28. Juni 1840. An diesem Tage, an dem die 400. Jährung der Erfindung der Buchdruckerkunst begangen wurde, gründete Fröbel den **„Allgemeinen Deutschen Kindergarten".**

Im Rathause zu Blankenburg hielt Fröbel während einer Festveranstaltung die Festrede, von ihm „Einladende Worte" betitelt. Er wandte sich damit an die breite Öffentlichkeit des deutschen Vaterlandes, um sie auf sein Erziehungswerk aufmerksam zu machen. Waren die ersten Teilnehmer seines Bildungskurses Männer gewesen, so wollte Fröbel jetzt die Jungfrauen und Mütter als Pflegerinnen der frühesten Kindheit heranziehen. Noch früher, als er bisher dachte, sollte die Erziehung einsetzen, und zwar noch vor der Beschäftigung mit den Spielgaben durch die Glieder- und Sinnesentwicklung des Kindes. Ohne Mitwirkung der Frau war nunmehr für Fröbel die Erziehung des Kleinkindes undenkbar.

„Frauenleben und Kindheitspflege müssen allgemein wieder geeint, weibliches Gemüt und sinnige Kinderbeachtung müssen wieder ein Einiges werden", denn „in der gotteinigen Klarheit, Tiefe und Fülle wie Wirksamkeit des weiblichen Gemütes als Pflegerin der Kindheit ruht das ganze Wohl der aufkeimenden Menschheit". Alle Mütter sollten unterwiesen werden in den angemessenen Beschäftigungen der Kinder während ihrer frühesten Jugend und, falls diese fehlen oder dazu nicht imstande sind, Geschwister oder Kindergärtnerinnen. „Wollen wir an Erneuung und Verjüngung des Lebens, aller menschlichen Verhältnisse denken, müssen wir vor allem an die Erneuung und Verjüngung der Familienverhältnisse, des häuslichen Lebens denken", schrieb Fröbel in sein Tagebuch. Fröbel wollte also „die ganze Atmosphäre veredeln, in der das Kind aufwächst. Dazu wollte er den ‚Deutschen Kindergarten" schaffen. Das ganze deutsche Vaterland sollte gleichsam der Garten werden, in dem die Frauen und Jungfrauen mit sinnigem Gemüte der Kleinen und Kleinsten warten. Das waren Fröbels Gedanken, als er an jenem Frühlingstage des Jahres 1840 mit seinen Freunden von Keilhau nach Blankenburg wanderte und oben auf der Höhe des ‚Steigers', im Anblick des vor ihnen liegenden sonnigen, lieblichen Rinnetales, das sich wie ein großer, schöner Garten vor ihnen ausdehnte, plötzlich in die Berge hineinrief: ‚Ich hab's gefunden, Kindergarten soll sein Name sein!' Nicht ein Haus mit seinen engen Wänden, nicht eine Anstalt für kleine Kinder war es, was ihm dabei vorschwebte — sondern ein erträumter Idealzustand, den er herbeiführen wollte, ein Idealzustand harmonischester, vollkommenster Einigung von echtem Frauensinn und glücklichem Kinderleben, ein über das ganze deutsche Land sich erstreckender wahrer, ‚Allgemeiner deutscher Kinder-

garten'! Die gesamte deutsche Frauenwelt wollte Fröbel für diese große Idee begeistern — alle Frauen wollte er für ihren hohen Beruf erziehen, nicht nur die Mütter, sondern auch alle anderen, die mit der Erziehung kleiner Kinder betraut sind, also ältere Schwestern, Kindermädchen usw." (Prüfer.)

Abb. 26. „Mutter- und Koselieder", bestehend aus 50 solchen Bildern mit erklärenden Texten. Stark verkleinert.

(Aus Prüfer, „Friedrich Fröbel".)

1844 gab Fröbel die „Mutter- und Koselieder" heraus.

Dieses eigenartige Werk enthält Gedichtchen Fröbels, Bilder von Friedrich Unger, einem ehemaligen Zögling und späteren Zeichenlehrer in Keilhau, und Melodien von Robert Kohl. Fröbel hat in dieser Schöpfung „dem Unbewußten im Weibe, dem mütterlichen Instinkt, die Weihe der Kunst gegeben", meint Prüfer und nennt das Werk eine „Frucht der deutschen Romantik", Fröbel den „Romantiker unter den deutschen Pädagogen". (Abb. 26.)

7. In den Vierzigerjahren unternahm Fröbel große Reisen nach Westdeutschland, Sachsen usw. zur Werbung für seine Ideen. An vielen Orten entstanden „Deutsche Kindergärten". 1848 sprach Fröbel vor einer großen Lehrer- und Erzieherversammlung in Rudolstadt. (§ 27.) Seit 1849 wohnte Fröbel in Liebenstein, seit 1850 auf dem nahen Jagdschloß Marienthal. Hier starb er 1852.

Kurz vor seinem Tode traf ihn ein Schlag, den er nicht mehr verwand. In Preußen wurden seine Kindergärten verboten. Man hielt auch ihn in der Zeit nach 1848 für einen Volksverführer. Trotzdem man sich von vielen Seiten für ihn einsetzte und 1851 auch eine große Pädagogenversammlung

Abb. 27. Grabdenkmal Friedrich Fröbels zu Schweina in Thüringen.

in Bad Liebenstein (Diesterweg, Middendorf, viele Geistliche, Lehrer, Kindergärtnerinnen und Volksfreunde) in einer „Öffentlichen Erklärung" für Fröbel eintrat (§ 27), wurde das Verbot nicht mehr rückgängig gemacht. Es blieb fast 10 Jahre in Geltung. Fröbel wollte ernstlich nach Amerika auswandern, wurde aber, wie seine zweite Frau, Luise, schrieb, „in die schönere Heimat abberufen".

Das Grabmal Fröbels zu Schweina in Thüringen zeigt die Körper der zweiten Gabe: die Walze auf dem Würfel als Sockel, gekrönt von der Kugel als Kapitäl. (Abb. 27.)

Der Name Fröbel*) ist mit der neuzeitlichen Kindererziehung dauernd verbunden. Sein System ruht auf tiefen philosophischen Grundlagen. Manches aus dem Lebenswerk Fröbels haben die Fortschritte der Kinderpsychologie verbessert und geändert, so z. B. die zu sehr auf geometrische Form eingestellten Beschäftigungsmittel. Aber die intuitive Erkenntnis Fröbels, daß das Kind eine ihm eigentümliche Lebensform habe, die nicht allein vom Standpunkt des Erwachsenen beurteilt und behandelt werden dürfe, ist ebenso bahnbrechend geworden wie die grundsätzliche Anknüpfung aller Erziehungsmaßnahmen an den Tätigkeitstrieb des Kindes.

§ 27. Fröbel und seine Mitkämpfer.

a) Die Lehrer- und Erzieherversammlung in Rudolstadt.

„Gegen 300 Menschen: Lehrer, Geistliche, Erzieherinnen und Kindergärtnerinnen, Mütter und Volksfreunde fanden sich auf Fröbels Einladung vom 17. bis 19. August 1848 in Rudolstadt zusammen. Sie wurden von den Bürgern freundlich aufgenommen, für alle hatte Fröbel Quartiere besorgt. Aber nicht alle, die erschienen waren, zählten zu den unbedingten Anhängern Fröbels. Den Freunden Fröbels war daher etwas bange, wie der Tag verlaufen würde. Man kannte Fröbels Art zu sprechen und seine Heftigkeit. Es stand viel auf dem Spiele; denn wenn die Versammlung die Ideen Fröbels ablehnte, dann war auf Jahre, vielleicht auf Jahrzehnte hinaus die Weiterentwicklung der Kindergartensache gefährdet, dann war die so schön aufgegangene Saat vernichtet.

Am 17. August fand zunächst eine Vorberatung statt, in der ein geschäftsführender Vorstand gewählt wurde.

Die Hauptverhandlungen begannen am 18. August früh, acht Uhr, im großen Saale des Gasthofes „Zum Ritter". Mit einem allgemeinen Gesang wurde der Tag begonnen, dann erklärte der Vorsitzende die Versammlung für eröffnet und erteilte Fröbel das Wort zur Darstellung seiner Ideen. Fröbel erhob sich, doch ehe er zu sprechen begann, mußte er seinen Kopf in beide Hände nehmen, und die Nahestehenden sahen, wie der starke Mann einen Augenblick heftig zitterte. Aber nur einen Augenblick, dann richtete er das Haupt empor und begann zu sprechen. Wuchtig klangen seine Worte und sein Auge strahlte. In großen Zügen führte er den Hörern sein System vor. Dann nahm er ein kleines Mädchen an der Hand und führte es mit seiner Mutter an einen Tisch, wo verschiedene seiner Beschäftigungsmittel standen. Hier mußte es spielen: Ein Bild

*) Eine empfehlenswerte Auswahl aus Fröbels Schriften hat Daniel Siebert für den Schulgebrauch zusammengestellt. („Ausgewählte Stücke und Aussprüche aus den Schriften eines großen Menschenerziehers", Wien, Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.)

kinderpflegenden Familienlebens. — Dann wurden von einigen Kindergärtnerinnen größere Kinder unter Gesang in den Saal geleitet. Durch deren Spiele wollte Fröbel die Versammlung aus dem Familien- ins Gemeinschafts- und öffentliche Leben führen. Wenn den Versammelten auch nicht alle Deutungen, die Fröbel an die Spiele anknüpfte, ganz klar wurden, so ruhte doch eine gewisse Befriedigung auf der Versammlung. So verging der Vormittag. Am Nachmittag des 18. August wurden die Spiele auf dem „Anger" im Freien fortgeführt. Der Zudrang der Besucher war gewaltig. Sie fühlten sich aber zum großen Teil bald gelangweilt und verstimmt, es wurde sogar der Wunsch geäußert, Middendorff möge doch in den Kinderkreis treten und sich der Sache annehmen. Dieser hielt sich aber zurück. Allerlei spöttische Bemerkungen über die Spiele wurden laut, Fröbel war in schrecklicher Unruhe und Aufregung, und er schien alles um sich her zu vergessen. So war denn für die Freunde der Kindergartensache der Nachmittag recht unerquicklich und peinlich.

Am nächsten Tage wurden die Verhandlungen im Saale des Gasthauses „Zum Ritter" fortgesetzt. Der erste Redner führte aus, daß gewiß alle Anwesenden von der Notwendigkeit der Kindergärten überzeugt seien, soweit sie eine möglichst gleichmäßige Vorbereitung auf die Schule darstellen. Das gestern Gesehene entspreche aber nicht dem, was man erwarten müsse. Fröbel sei eine stark subjektive Persönlichkeit und dementsprechend gestalte sich auch sein erzieherisches Wirken. Eine ganze Generation, meinte der Redner, werde daran zu tun haben, um die Kindergartenpraxis zu vereinfachen und sie von dem Mathematisch-Philosophischen und dem Symbolisierenden zu erlösen. — Fröbel widerlegte unter wiederholtem Beifall die Einwürfe und zeigte, daß seine Erziehungsweise sowohl mit den Naturgesetzen als auch mit dem Christentum übereinstimme, daß sie daher einfach sei und der Entwicklung des Kindes entspreche. Darauf ergriff ein junger Lehrer aus Dresden das Wort und führte aus: ‚Fröbel steht vor uns als ein Held, ein Dulder und Vater. Mit dem letzten Namen wollen wir ihn nennen. Seine Sache ist wie ein reicher Quell, aus dem wir viel zu schöpfen haben, aber was er uns bietet, bedarf noch der Klärung. Fröbel hat noch nicht allem die richtige, verständliche Form gegeben, er ist der Schöpfer des Kindergartens, nicht aber sein Bildner. Der Kindergarten bedarf noch sehr der Modifizierung, und seine Philosophie wie das, was er sein System nennt, sind mir ganz unklar. Wir wollen gar kein System für das Zusammenleben kleiner Kinder, es graut mir vor einem solchen, wie vor Fröbels Kindergartenphilosophie überhaupt." — Da fährt Fröbel in die Höhe. Sein Gesicht ist von Zorn gerötet und in scharfen Worten verbittet er sich den Namen „Vater" von solchen, die ihn nicht verstehen und die ihn nicht verstehen wollen. Sein System sei klar und seine Philosophie einfach für jeden, der den großen Zusammenhang des Weltalls erkannt habe und die Gesetze, auf denen dieser Zusammenhang beruht. Nach diesen Gesetzen aber muß schon das kleinste Kind geleitet werden, denn es ist ein Teil des großen Ganzen. Den Spielen des Kindergartens liegen Weltwahrheiten zugrunde, darum entsprechen sie der naturgemäßen Entwicklung des Kindes, darum wird das Kind durch diese Spiele auf den rechten Lebensweg geleitet. Fröbel war unermüdlich im Berichtigen und Erklären. Mit großer Mehrheit wurde dann ein Antrag angenommen, durch den die deutschen Regierungen ersucht werden sollten, die Idee der Kindergärten in ernste Erwägung zu ziehen und mit Benutzung des reichen Fröbelschen Lehrstoffes die Gründung von Kindergärten sowie die Bildung von Kindergärtnerinnen, wo nötig auch durch Geldmittel, zu fördern."

(Nach „Friedrich Fröbel, sein Leben und Schaffen" von Johannes Prüfer. 3. Auflage, Verlag Teubner, 1927.)

b) Aus der „Öffentlichen Erklärung" der Pädagogenversammlung von 1851 in Bad Liebenstein für die Sache Fröbels.

„1. Fr. Fröbel beabsichtigt eine allseitige Weckung der dem Kinde von Gott gegebenen Anlagen und Vermögen nach den Grundsätzen der entwickelnd-erziehenden Menschenbildung.

2. Diesem obersten Zwecke gemäß erzielt er:

a) Die Ausbildung der Glieder des Leibes durch eine fortlaufende Reihe gymnastischer Übungen und Bewegungsspiele;

b) die Übung der Sinne, besonders der geistigeren, des Gestalten- und Farbensinnes durch sinnliche Anschauungen der mannigfaltigsten Art, des Gehörs- und Tonsinnes und des Gefühles für Rhythmus und Takt durch Lieder und Melodien;

c) die Ausbildung des Tätigkeits- und Beschäftigungstriebes der Kinder sowie ihres geistigen Anschauungs- und Erkenntnisvermögens überhaupt durch eine Reihe von Übungen, die die von Fröbel erfundenen Spielgaben und Beschäftigungsmittel darbieten;

d) die Anregung des sittlichen und religiösen Gefühles, die Entwicklung des Gemütes durch darauf berechnete Ansprachen und Erzählungen und besonders durch die Gemeinschaft des Kindes mit der in dieser Weise gebildeten und wirkenden Erzieherin;

e) die Entwöhnung von Unarten und die Angewöhnung von kindlichen Tugenden durch das Leben der Kinder untereinander in geselligen Lebenskreisen und heiteren Spielen.

In allen diesen und anderen Beziehungen und Bestrebungen Fr. Fröbels haben wir nicht nur richtige Grundsätze und dem Zweck entsprechende Mittel zu erkennen vermocht, sondern auch die Überzeugung gewonnen, daß die leitenden Gedanken einerseits als das Resultat einer langen Reihe pädagogischer Bestrebungen wie anderseits als eine tiefere Grundlegung der praktischen Pädagogik angesehen werden müssen, daß ihre Benutzung sowohl die häusliche Erziehung zweckmäßig unterstützt und ergänzt und durch diese die Schulerziehung wesentlich fördert und begründet; daß namentlich die pädagogische Einsicht und Tätigkeit der Mütter und Frauen sich dadurch steigern wird, kurz, daß die rein pädagogischen, sich von jeder Art sogenannter Tendenzerziehung frei und rein erhaltenden Bestrebungen und Leistungen Fr. Fröbels als ein wesentlicher Fortschritt der theoretischen wie praktischen Pädagogik angesehen werden müssen."

c) Aus Fröbels Eingabe an den König von Preußen um Prüfung seines Wirkens.

„Die Sache der Kindheit kann keiner Partei angehören, deshalb eben steht meine unbeschützt innerhalb des Parteilebens. Ausschließen kann ich niemand, der sie von mir annehmen will, weil die Kinder in jeder Partei der rechten Erziehung bedürfen. Ein alter Mann von 70 Jahren, der von Ew. Majestät persönlich nichts erbittet, indem er seine Rechnung in sich mit der Welt abgeschlossen hat, bittet Sie aber im Namen der Kindheit: Lassen Sie den Keim einer neuen Menschenbildung für Sitte, Gesetz und Religion nicht zertreten! Nehmen Sie ihn unter Ihren mächtigen Schutz, daß er gedeihen und dann beitragen könne, die so notwendige Wiedergeburt der Menschheit herbeizuführen!"

§ 28. Das Kinderheim.

1. Die führende Pädagogin der Gegenwart auf dem Gebiete der Kleinkindererziehung, Dr. **Maria Montessori,** war ursprünglich Assistenzärztin an der psychiatrischen Klinik der Universität Rom. Ihr besonderes Interesse gehörte den im Irrenhaus untergebrachten schwachsinnigen Kindern, namentlich als sie die Methoden des französisch-amerikanischen Irrenarztes Séguin (§ 35, 6) für die Erziehung solcher Kinder kennengelernt hatte.

1898 bis 1900 beschäftigte sie sich eingehend mit dem Unterricht schwachsinniger Kinder. Sie bediente sich dabei eines nach Séguins Schriften angefertigten didaktischen Materials.

Greifbare Erfolge ermutigten sie, ein wissenschaftlich vollendet erdachtes Material von „Sinnesübungen" auch an vollsinnigen Kindern zu erproben. Sie schloß diese Übungen jeweils an bestimmte Phasen an, für die die Forschung ergeben hatte, daß gewisse Sinnesbetätigungen der Übung und Vervollkommnung besonders zugänglich sind.

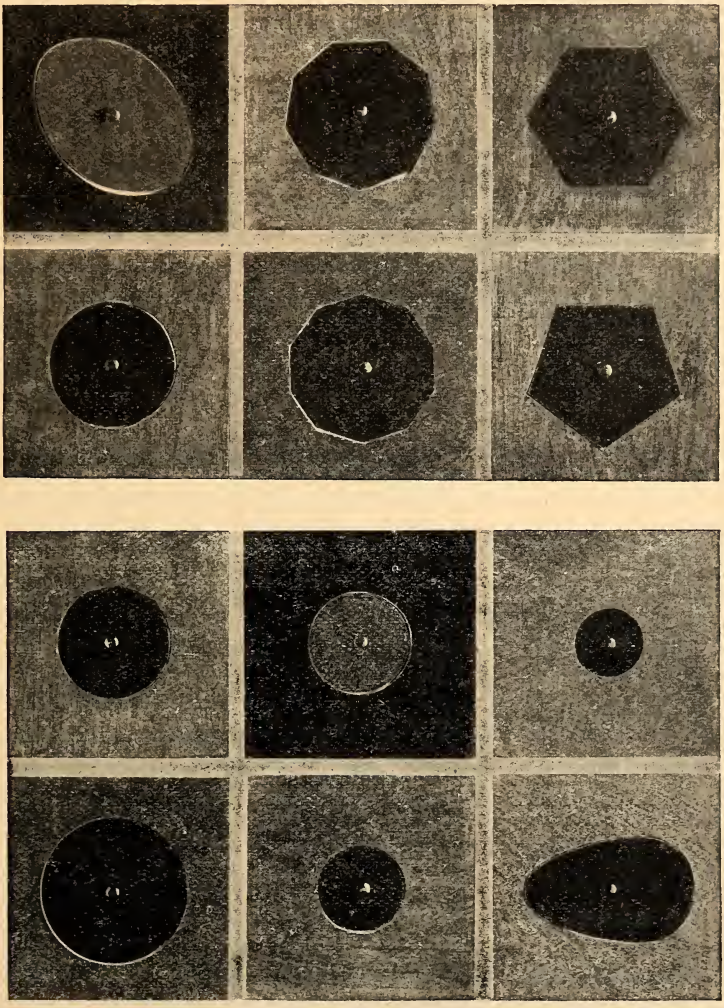


Abb. 28. Sinnesübungen nach Montessori.
(Aus der „Selbsttätigen Erziehung im frühen Kindesalter".)
Ebene Ersatzstücke aus Holz, in Rahmen geordnet (zur Sinneserziehung).

Frau Montessori konnte auch über diese Versuche äußerst günstige Ergebnisse berichten. Als auszeichnend für das Montessori-Material wird die sogenannte „Selbstkorrektur" hervorgehoben. Die Kinder erkennen am Ergebnis der Betätigung selbst, ob sie das Material richtig gebraucht haben. Ein unmittelbares Eingreifen der Heimleiterin ist überflüssig. Dadurch werden die Kleinen immer selbständiger und sicherer im Gebrauch ihrer Sinne und im richtigen Denken. (Abb. 28.)

Das Wichtigste ist freilich nicht das didaktische Material, sondern der Geist, in dem der Erzieher mit den Kindern verkehrt.

Die bloß äußere Nachahmung auch der besten Methode macht noch nicht den Erzieher. Viele Mißerfolge von Lehrern, die die Methoden Séguins anwendeten, sind daraus zu erklären, daß sie meinten, sie müßten sich auf die Stufe ihrer Zöglinge versetzt denken. Der Gedanke, minderwertige Menschen zu erziehen, nimmt allen Schwung und drückt die Erfolge herab.

Man darf bei seiner Arbeit nicht immer nur das Kleine und Unentwickelte im Auge haben, sondern man muß trachten, an den Menschen heranzukommen, der noch unentwickelt in der Seele jedes Kindes vorhanden ist.

Über ihre Arbeit mit zurückgebliebenen Kindern schreibt Montessori: „Ich ermunterte sie, das Unterrichtsmaterial zur Hand zu nehmen und sich selbst zu erziehen. Bei meinem Unternehmen leitete mich ein tiefes Gefühl der Achtung im Anblick ihres Unglückes und wahre Liebe. Dies ist der springende Punkt. Daß geistige, daß seelische Kraft vom Lehrer ausstrahlt auf den Schüler, das ist das Entscheidende."

2. 1906 trat man an Frau Montessori heran, in den großen Volkswohnhäusern eines Stadtviertels in Rom Kinderschulen in ihrem Sinne einzurichten. 1907 entstanden bereits vier solcher „Kinderheime". Bald verbreiteten sie sich auch über andere Länder.

Die Leiterin des Kinderheimes (casa dei bambini) steht in engster Verbindung mit den Eltern. Bei der Eröffnung eines Kinderheimes sagte Frau Montessori folgendes über den Zweck ihrer Einrichtung: „Es handelt sich nicht nur um Orte, wo die Kleinen bewacht werden, nicht um ein Asyl, sondern um eine wirkliche Schule zu ihrer Erziehung, und ihre Methoden sind eingegeben von den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik. Die körperliche Entwicklung der Kinder wird genau verfolgt und jedes Kind wird vom anthropologischen Standpunkt aus erforscht. Sprachübungen, eine systematische Erziehung der Sinne und Übungen, die die Kinder unmittelbar für die Tätigkeiten des praktischen Lebens tauglich machen, bilden die Grundlagen des Erziehungswerkes . . . Wir haben die Schule ins Haus verlegt, und dies ist noch nicht alles. Wir haben sie ins Haus verlegt als das Eigentum der Gemeinschaft und auch das ganze der Erfüllung des Berufes gewidmete Leben der Erzieherin vollzieht sich unter den Augen der Hausbewohner . . ."

3. Freiheit und Selbsttätigkeit sind die Hauptgesichtspunkte, nach denen die Kinder beschäftigt werden. Hauptaufgabe der Erzieherin bleibt die sorgfältige Beobachtung der Kinder. Diese werden zu keiner bestimmten Tätigkeit gezwungen. Sie dürfen sich frei im Heim bewegen. Auch will Montessori das eigene Wollen des Kindes nach freiwilligem Tun, nach selbstgeschaffener Ordnung und nach innerer Selbstzucht in den Dienst der Erziehung stellen.

So sorgen die Kinder selbst für Reinlichkeit und Sauberkeit im Heim. Auch beim Auftragen des Essens und anderen häuslichen Verrichtungen dürfen die Kinder mittun.

Die Gegenstände des Heimes sind den Größenverhältnissen der Kinder angepaßt, so daß sie ohne Schwierigkeit gehandhabt werden können. Nach gänzlich freier Wahl machen sich die Kinder an die Beschäftigungsmittel heran, sitzend, stehend oder auch zu ebener Erde.

Abb. 29. Sinnesübungen nach Montessori.
Knöpfen.

Zum „Lernen" in schulmäßigem Sinne wird kein Kind angehalten, obwohl manche durch eigenen Antrieb und durch Fragen, die natürlich beantwortet werden, spielend lesen, schreiben und rechnen lernen. Strafe gibt es im Kinderheim nur in dem Sinne, daß das unverträgliche Kind nicht in der Gemeinschaft mittun darf, bis es sein Verhalten aufgegeben hat.

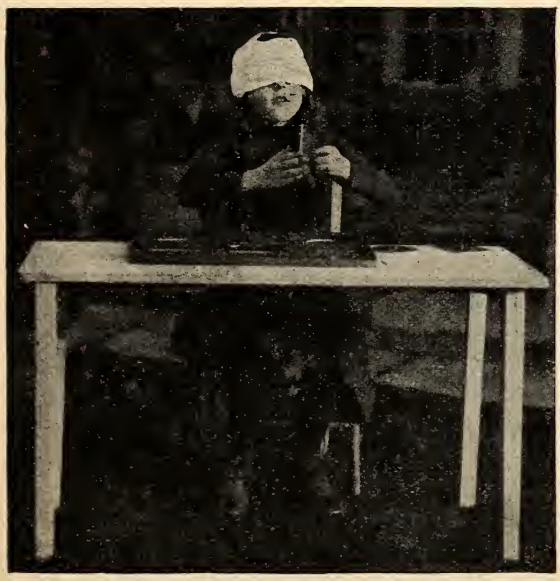


Abb. 30. Sinnesübungen nach Montessori.
Berühren der hölzernen Ersatzstücke. (Schule Hawker in England.)

Die Heime werden freundlich und farbenfroh gehalten, Tischlein und Sesselchen sogar weiß, damit die Kinder zu natürlicher Reinlichkeit angehalten werden. Auch Glas- und Porzellangeräte, sonst von Kindern ängstlich ferngehalten, werden selbst auf die Gefahr hin benützt, daß manches zerbrochen wird. Nur so, meint Montessori, geben wir den Kindern die Möglichkeit zur Erfüllung ihrer Wünsche, die von den Eltern meist zu Un-

recht abgelehnt werden, nämlich auch schon mithelfen zu dürfen und sich nützlich zu machen.

„Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter" nennt sich ein Buch Montessoris, in dem sie ihr Erziehungssystem darlegt und begründet.

4. Dieses hat freilich auch Kritik hervorgerufen. Erstens aus einer Bewegung heraus, die an Fröbels überragender Persönlichkeit festhält und darauf hinweist, daß das Wesen der pädagogischen Einstellung Fröbels an ihrer Richtigkeit nichts eingebüßt habe und durch Montessoris Gedanken keinesfalls überboten sei.

Zu einer falschen Auffassung Fröbels, die auch in Montessori-Kreisen vorherrsche, habe freilich nach dem Tode des genialen Pädagogen das einseitige Hervorkehren gewisser Beschäftigungsmittel, wie mancher Spielaufgaben und der Fingerspiele, die ja mit der Zeit tatsächlich veralteten, beigetragen. Auch wird heute manches ganz falsch als „Fröbel-spielzeug" angegeben und trägt so zur Verdunkelung der Bedeutung des deutschen Meisters bei.

Zweitens aber hat das System der Frau Montessori gerade aus kinderpsychologischer Einstellung heraus heftigen Widerstand gefunden bei William Stern („Psychologische Bemerkungen zu den Montessori-Übungen" in der „Psychologie der frühen Kindheit"), Martha Muchow („Das Montessori-System und die Erziehungsgedanken Friedrich Fröbels" in der „Bücherreihe des Deutschen Fröbel-Verbandes") und anderen. Man hält Montessori verfrühte Übertragung von Schulmaßnahmen in ihr Kinderheim entgegen. Es werde dort zu viel gelernt und geübt, wenn auch vom Kind ungewußt. Das Spiel und die Phantasie (Montessori ist Gegnerin des Märchens!) kommen nicht zu ihrem Rechte.

Die so beliebte Puppe soll zum Beispiel möglichst groß sein, damit sie des Kindes eigene Kleider tragen und das Kind das Auf- und Zuknöpfen lernen kann usf. „Das Kinderhausverfahren vernichtet das Spiel", folgert Martha Muchow.

„Eines der bekanntesten Lernmittel", heißt es bei Stern, „besteht in einem Brett mit einer Reihe von runden Löchern abnehmender Größe und ebensovielen Zylindern verschiedener Dicke; das Kind soll von selbst darauf kommen, jene Zylinder in die passenden Öffnungen zu setzen, und es soll daran die Unterscheidungen verschiedener Dicken und das Herstellen einer Reihe lernen". (Vgl. Abb. 31.)

„Montessori schildert nun, wie das Kind hier selbsttätig vorgeht, wie es seine Fehlgriffe korrigiert, wie es das Auge durch den Tastsinn ersetzt usw. Dann aber heißt es: Sobald das Kind mit augenscheinlicher Sicherheit jedes Stück an seinen Platz zu bringen weiß, ist es über diese Übungen hinausgewachsen, und dieses Material hat keinen Wert mehr für das Kind. Hier ist es klar ausgesprochen, daß die Zylinder nur diesem einen, von der Methodikerin beabsichtigten Zweck dienen sollen; der Fundamentalsatz, daß gerade das kleine Kind aus allem alles machen kann, wird mißachtet. Wenn nun das mit dem Einsatzbrett spielende Kind auf den ganz unmontessorischen Gedanken kommt, den dicksten Zylinder als Papa, den nächsten als Mama, die folgenden als die Kinder

anzusehen und mit ihnen „Puppen" zu spielen? Oder die Zylinder unter das Brett zu legen und dies nun darauf rollen zu lassen als Eisenbahn? Wir lesen in dem ganzen Buch (gemeint ist die „Selbsttätige Erziehung" der Verfasserin) nichts über diese Art von Selbsttätigkeiten, die nun erst eigentlich freie, nämlich nicht aus den Absichten des Leiters hervorgegangene Spiele sind!" Stern bringt in seiner Kritik auch noch folgendes Beispiel aus der Praxis eines Montessori-heimes (nach Muchow): Zwei Mädchen sitzen zusammen am Tischchen, haben die

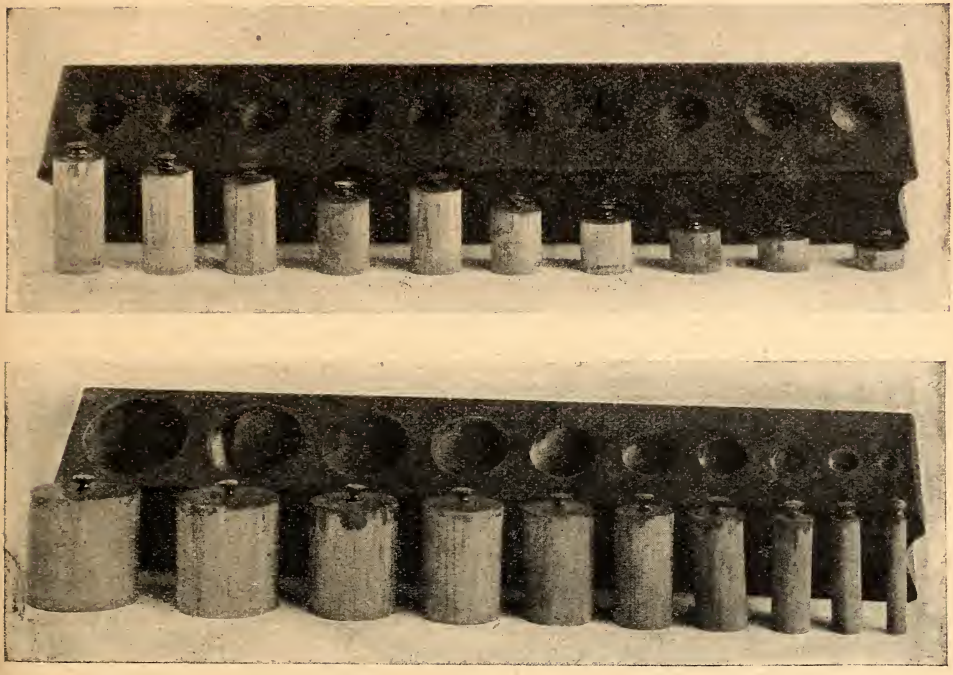


Abb. 31. Sinnesübungen nach Montessori.
Massive Einsatzstücke.

beiden Kästchen mit Farbentafeln vor sich ausgeschüttet und fangen an — Häuser zu bauen. „Ich baue mir ein grünes," sagt die eine, „und ich ein blaues," die andere. Mit Eifer suchen sie jetzt die Farben aus dem Haufen heraus, die sie brauchen können, und bauen damit die Häuschen auf. Die Lehrerin tritt an den Tisch und bringt, ohne ein Wort zu sagen, mit einem Striche der Hand die Gebäude zu Fall, gibt jedem Kind eine Tafel in kräftiger Farbe als Anfang einer Reihe und fordert die Kinder auf, Helligkeitsreihen zu legen. Die Kinder tun es, aber ohne große Lust, und lassen bald die Tafeln liegen, von denen sie erst so viel Schaffensluft erhofft hatten.

Das Kind, so sagen die Kritiker des Montessori-Systems, sei also gar nicht frei in seinen Beschäftigungen, denn die Möglichkeiten hiezu sind ja durch die Beschäftigungsmittel vorgeschrieben. Ferner bezeichnet man die Absonderung der Sinnesübungen als künstlich; in den Wahrnehmungen (§ 11) gibt es eine solche Isolierung nicht und daher eignen sich Naturobjekte, Dinge des täglichen Gebrauches, Natur- und Lebensvorgänge besser zu solchen Übungen. Muchow bemerkt endlich noch, daß für

Frau Montessori das Kind nicht eine Person, sondern ein psycho-physiologischer Organismus sei, und Stern spricht von den „Eierschalen des Ursprungs aus der Heilpädagogik", die dem Montessori-System noch anhaften. Es sei besser geeignet für die ersten Schuljahre als für den Kindergarten.

§ 29. Geschichte der Kleinkindererziehung bis zu Fröbel.

1. Schon im **Altertum** finden wir die ersten systematischen Gedanken über die Erziehung des Kleinkindes. Sie sind in den Werken „Der Staat" und „Die Gesetze" des griechischen Weisen Platon niedergelegt. Platon (427—347), ein Schüler des Sokrates (470—399), hat darin auch die Gedanken seines Lehrers, der keinerlei Schriften hinterließ, aufgezeichnet.

Im Interesse eines gesunden Nachwuchses wird bereits staatliche Aufsicht über die werdenden Mütter gefordert. Die kleinen Kinder sollen nicht verzärtelt, aber auch nicht durch zu großen Zwang kleinmütig und sklavisch gemacht werden. Schmerz, schreckhafte Vorstellungen und Betrübnis halte man von ihnen möglichst fern, damit ihr Gemüt munter und sanft werde. Vom 3. bis zum 6. Lebensjahr soll man dem Kinde Spiele erlauben. Durch diese könne man den Kindern schon eine bestimmte Richtung auf ihren zukünftigen Beruf geben. Die Knaben und Mädchen sollen in diesem Alter sich gemeinsam in den Tempeln vereinigen und dort von Wärterinnen hinsichtlich ihres Betragens beobachtet werden. Über diese Kinder und ihre Wärterinnen führen wieder andere Frauen die Oberaufsicht. Auch die geistige Bildung darf nicht vernachlässigt werden. Den Kindern dieses Alters sollen Märchen erzählt werden, die aber ausgewählt sein müssen, denn die Seelen der Kinder bedürfen einer noch sorgfältigeren Bildung als die Leiber. Außer solchen erdichteten Geschichten erzähle man später auch wahre. Von Mythen dürfen die Kinder nur solche hören, die die Götter und Eltern ehren und nicht schaudererregend sind. Gott stelle man als gut dar, der aber alles Schlechte bestraft, damit die Bösen gebessert werden. Nach dem 6. Lebensjahr werden die Geschlechter getrennt dem eigentlichen Unterricht zugeführt.

Platons Schüler Aristoteles (384—322) betont bereits die Wichtigkeit der Gewöhnung und Übung schon im frühesten Alter, gleich nach der Geburt. Durch Spiele werden die Kinder vor Untätigkeit bewahrt.

Sie sollen größtenteils Nachahmungen künftiger ernster Tätigkeiten sein. Mit Lernen und harten Arbeiten dürfen die Kleinen noch nicht beschäftigt werden. Man halte von ihnen alles Schlechte in Rede und Tun fern, denn das Nachahmen ist dem Menschen von Jugend auf angeboren.

2. Die Einstellung des **Mittelalters** zum Kleinkind ist durch die Lehren des Christentums bedingt. Das Kind wird als Träger einer unsterblichen Seele höher gewertet als im heidnischen Altertum. Den Eltern wird als Stellvertretern Gottes die Erziehung zur Pflicht gemacht; Erziehung ist Besserung der kindlichen Seele, Läuterung von den Makeln der Erbsünde, also eine religiöse Aufgabe.

An eigentlichen neuen Gedanken über die Kleinkindpädagogik hat sonst das Mittelalter wenig hervorgebracht. Der Grund dafür liegt in der damals herrschenden Standeserziehung (Geistlicher, Ritter), die erst mit dem 7. Jahr einzusetzen

pflegte. Die Pädagogen dieser Zeit (Hugo von St. Viktor, Vinzenz von Beauvais, Ägidius Romanus und andere) befaßten sich also erst von diesem Lebensabschnitt an mit der Aufgabe der Erziehung. Ein Buch des Kulmer Geistlichen und Stadtschreibers Konrad Bitschin (15. Jahrhundert) „Über das eheliche Leben" befaßt sich zwar in einem Abschnitt mit der Erziehung „von der Geburt bis zum 7. Lebensjahre", bietet aber nichts wesentlich Neues (angemessene körperliche Bewegung, Erholung durch Spiel, Erzählungen und Lieder, kein frühzeitiger Weingenuß der Kinder zur Zeit der reinen Milchnahrung), sondern sogar manche Albernheit (Kinder sollen vom Schreien abgehalten werden, weil sie dadurch Luft und Atem verlieren, die die Leibeskraft vermehren; ferner sollen sie an das Ertragen von Kälte gewöhnt werden, weil Kälte die Glieder fest mache und die Muskeln zusammenziehe u. a. m.). Planmäßige Beobachtungen über die Entwicklung des Kleinkindes waren im Mittelalter noch ganz unbekannt.

Neuzeit.

3. Die große Geistesbewegung im 15. und 16. Jahrhundert, die man als Humanismus bezeichnet, brachte den Gedanken der Entfaltung des Allgemein-Menschlichen, wie er im Hinblick auf die Erziehung bei den Griechen als vorbildlich angesehen wurde, zur Geltung. Der Gesichtspunkt der Berufsbildung trat mehr in den Hintergrund.

Eine andere, fast gleichzeitige Bewegung, die Reformation, setzte sich für die allgemeine Volksbildung ein. Schon Karl der Große (768—814) hatte diese zu verwirklichen versucht. Jetzt trat Martin Luther in seinem Sendschreiben „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen" (1524) und in der „Predigt, daß man die Kinder zur Schule halten soll" (1530) dafür ein. Verwirklicht wurde dieser Gedanke freilich erst im 18. Jahrhundert, im Zeitalter der Aufklärung, durch staatliche Schulgesetze.

Wichtig für die Erziehung in den folgenden Jahrhunderten wurde der Aufschwung der Naturwissenschaften (Kopernikus, Kepler, Galilei) und die Erneuerung der Philosophie (Baco von Verulam, Descartes). Man machte sich von der mittelalterlichen Gebundenheit an die überlieferten philosophischen Anschauungen los und stellte das Denken auf eigene Beobachtung.

Diese realistische Einstellung führte zu vielen wichtigen Erfindungen und Verbesserungen (Schießpulver, Buchdruck, Kompaß, Uhren, Papier usw.).

Der aus Spanien stammende humanistische Pädagoge Ludwig Vives (1492—1540), ein Freund des berühmten deutschen Humanisten Erasmus von Rotterdam (1467—1536), fordert bereits eine Erziehung, die sich auf Beobachtungen des kindlichen Seelenlebens und Berücksichtigung der Individualität des Schülers gründet. Man kann ihn als Vater der empirischen (auf Erfahrung aufbauenden) Psychologie und Pädagogik bezeichnen.

Die Folgen dieses geistigen Umschwunges auf allen Gebieten zeigen sich in den kommenden Jahrhunderten in einer grundsätzlichen Neueinstellung zum Kind. Eine Reihe bedeutender Pädagogen führt in ständiger Verfeinerung und Vervollkommnung der Anschauungen über Erziehung zu Friedrich Fröbel, dem Begründer der neuzeitlichen Kleinkindererziehung. (§ 26.) Für die Förderung der Pädagogik des Kleinkindes kommen besonders in Betracht Comenius, Rousseau, die Philanthropisten und Pestalozzi.

4. Bei **Johann Amos Comenius** (Komensky, Abb. 32), geboren 1592 in Mähren, Schulmann und Geistlicher (Bischof) der Böhmischen Brüdergemeinde, zur Zeit der Gegenreformation hart vom Schicksal verfolgt, an verschiedenen Orten (Lissa in Polen, Elbing, Saros Patak in Nordungarn), zuletzt in Amsterdam bis zum Tod (1670) rastlos mit Plänen zur Verbesserung der Erziehung tätig, finden wir bereits das Bestreben nach einer „naturgemäßen Erziehung".

Abb. 32. Johann Amos Comenius.

1636 erschien als erste pädagogische Schrift über die Erziehung des Kleinkindes überhaupt das „Informatorium maternum, der Mutter Schule, das ist ein richtiger und augenscheinlicher Bericht, wie fromme Eltern, teils selbst, teils durch ihre Ammen, Kinderwärterinnen und andere Mitgehilfen ihr allerteuerstes Kleinod, die Kinder, in den ersten sechs Jahren, ehe sie den Präzeptoren übergeben werden, recht vernünftiglich, Gott zu Ehren, ihnen selbst zum Trost, den Kindern aber zur Seligkeit auferziehen und üben sollen". Als früheste Erziehungsmittel werden empfohlen: 1. gutes Beispiel und Vorbild, 2. zeitige und vorsichtige Unterweisung und 3. mittelmäßige Zucht. Comenius verlangt Erziehung zu Mäßigkeit, Reinlichkeit, Gehorsam usf., geht aber in der Forderung nach Schweigsamkeit beim Kleinkind viel zu weit. Auch in der ersten religiösen Erziehung überspannt er die Ansprüche an das Kleinkind, wenn es etwa schon im zweiten Lebensjahr das Vaterunser, im dritten das Glaubensbekenntnis lernen soll. Auch die „Unterweisung" in ausgesprochenen Schulfächern soll nach Comenius schon in der frühesten Kindheit begonnen werden. Er zählt aus den verschiedenen Wissensgebieten (Arithmetik, Geometrie, Physik, Geographie usf.!) auf, was davon schon an das Kleinkind herangebracht werden könne. Hierin hat Comenius die Kindesnatur noch gänzlich verkannt und nur den Lernstoff und seine Aufteilung im Auge gehabt. Wohl empfiehlt er Bilder für diesen ersten Unterricht (Berge, Bäume, Wolken, Bauer und Pflug usf.).

Ein solches Bilderbuch für höhere Altersstufen, der berühmte Orbis pictus (Die Welt in Bildern), erschien 1657 für den Unterricht in der

lateinischen Sprache. Spätere Pädagogen haben freilich richtiger die Dinge selbst für die Anschauung herangezogen.

In der „Mutterschule" finden wir freilich auch erstaunlich feines Verständnis für die Kindesnatur; im 7. Kapitel heißt es dort: „Die Kinder tun allezeit gern etwas, denn das junge Blut kann nicht lange stillstehen, und es ist solches sehr gut. Darum soll man es ihnen auch nicht wehren, sondern vielmehr Anlaß dazu geben, daß sie immer etwas zu tun haben. Laß sie Ameislein werden, die immer herumkriechen, tragen, schleppen, einlegen, umlegen; nur damit sie mit Verstand tun, was sie tun sollen, muß man ihnen beistehen und von allem Tun, auch wenn es kindische Dinge wären, ihnen ein Muster zeigen und sich also nicht schämen, mit ihnen zu spielen."

Unter „naturgemäßer Erziehung" versteht Comenius die Nachahmung des Verfahrens der äußeren Natur (z. B. alles zur rechten Zeit, in richtiger Ordnung, keine Sprünge machen im Lehren); später (Rousseau) und auch heute versteht man darunter die Beachtung der inneren natürlichen Gesetze des seelischen Werdens beim Kinde, die Rücksichtnahme auf das Alter, die Anlagen usw. bei allen Erziehungsmaßnahmen. In der Didactica magna (Großen Unterrichtslehre, 1632), die im 28. Kapitel von der Kleinkindererziehung handelt, wird Comenius nicht müd im Finden von Vergleichen zwischen Vorgängen in der Natur und dem Verfahren in der Lehrkunst.

Im 27. Kapitel versucht Comenius, nach dem Vorbilde der vier Zeiten des Jahres auch die Erziehung in vier gleichmäßige Abschnitte zu gliedern. In übersichtlicher Zusammenstellung (nach Wickert, Geschichte der Pädagogik) nimmt sich dies so aus:

Zeit	Lebensalter	Erziehungsstätte	Schulort	Bestimmung	Stufen der geistigen Entwicklung	Sprachliche Entwicklung
1. bis 6. Jahr	Kindesalter	Mutterschoß (Mutterschule)	jedes Haus		Pflege der äußeren Sinne	Ziel ist: überhaupt reden
6. bis 12. Jahr	Knabenalter	Elementar- oder Volksschule (Muttersprachschule)	jede Gemeinde	Berufsbildung für Handwerker	Pflege der inneren Sinne: Phantasie u. Gedächtnis	richtig reden
12. bis 18. Jahr	Jünglingsalter	Lateinschule oder Gymnasium	jede Stadt	für die über das Handwerk Hinausstrebenden	Pflege von Verstand und Urteil	gewählt reden
18. bis 24. Jahr	Mannesalter	Akademie und Wanderschaft	jedes Land	für die geistigen Führer	Pflege des Willens	kunstvoll reden

5. Hatte, wie wir gesehen haben, Comenius in der religiösen Erziehung des Kleinkindes zu viel verlangt, so ging hierin der **Pietismus (August Hermann Francke** in Halle, 1663—1727) noch weiter.

Die Kinder sollten nicht an irdischen Dingen, sondern an ihrem „lieben, holdseligen Heiland" ihre einzige und wahre Freude haben. Es ist uns heute ganz unverständlich, daß man in den Anstalten zu Halle, die Francke gegründet hatte, den Kindern, um sie nicht zu sehr vom religiösen Leben abzulenken, die Spiele, ausgenommen die gesundheitsfördernden körperlichen, später aber auch diese, gänzlich verbot: „Das Spielen, es sei, womit es will, ist den Kindern in allen Schulen zu verbieten auf evangelische Weise, also, daß man ihnen dessen Eitelkeit und Torheit vorstellt, und wie dadurch ihre Gemüter von Gott, dem ewigen Gut, abgezogen und zu ihrem Seelenschaden zerstreut würden."

In der sonst verdienstvollen Pädagogik des Pietismus (die Halleschen Erziehungsanstalten bestehen heute noch!) sehen wir also die schon bei Comenius übertriebene Betonung des Religiösen noch überboten. Auch das Bestreben des Comenius, das Kind schon in den ersten Lebensjahren mit Lernstoffen zu bedenken, erfährt in der Folgezeit eine unmögliche Erweiterung.

Johannes Prüfer bemerkt in seiner „Geschichte der Kleinkinderpädagogik" dazu: „Bei Comenius tritt dieses Prinzip noch in ansprechender Form auf. Sein gesunder pädagogischer Instinkt hat ihn vor einer Überspannung dieses Prinzips bewahrt. Diese Überspannung mußte aber naturgemäß eintreten, wenn ein Mann, der keinerlei pädagogische Erfahrungen und keine Kenntnis der Kindesnatur besaß, der selbst ein frühreifes Kind gewesen und dann ein Polyhistor (Gelehrter mit umfassendem Wissen) ersten Ranges wurde, wenn ein solcher Mann dieses Prinzip seinen theoretisch-pädagogischen Anschauungen zugrunde legte. Der dies tat, war Leibniz. Selbst erst 21jährig, veröffentlichte er eine Schrift, in der er den Studiengang eines geschickten Welt- und Hofmannes entwirft. In dieser Schrift verlangt er nichts Geringeres, als daß das Kind bis zum 6. Lebensjahr neben der Muttersprache Lateinisch, Geschichte und gebildete Manieren lernen soll. Hatten die Pietisten das religiöse Prinzip auf die Spitze getrieben, so tat dies Leibniz mit dem stofflich-wissenschaftlichen. Auf beiden Wegen hatte sich damit die Kleinkinderpädagogik derart weit von aller gesunden Natur und Natürlichkeit entfernt, daß ein Rückschlag, eine bewußte Reaktion unvermeidlich war."

Abb. 33. Jean Jacques Rousseau.
Nach dem Gemälde von De la Tour.

Die Reaktion gegen die Unnatur der bisherigen Erziehung erfolgte durch **Jean Jacques Rousseau.**

6. Dieser Schweizer Franzose gehört zu den größten Anregern in der Pädagogik der neueren Zeit. Er ist 1712 in Genf geboren, erlangte nach einer abenteuerlichen Jugend, und nachdem er sich in verschiedenen Berufen versucht hatte (als Hauslehrer in Lyon, Musiklehrer in Paris, Gesandtschaftssekretär in Venedig), 1749 mit einer von der Akademie zu Dijon preisgekrönten Beantwortung der Frage: „Ob der Fortschritt der Wis-

jenschaften und Künste dazu beigetragen habe, die Sitten zu veredeln oder zu verderben", mit einem Schlage die langersehnte Beachtung seiner Zeitgenossen. In dieser Schrift versuchte er nachzuweisen, daß die Wissenschaften und Künste die Sitten verschlechtert hätten, und in einer zweiten: „*Über den Ursprung und die Gründe der Ungleichheit unter den Menschen*", führte er die Ursache der Ungleichheit unter den Menschen auf die Zivilisation zurück.

In der damaligen verschwenderischen und modischen Pariser Gesellschaft erregten die kühnen Behauptungen des begabten Schriftstellers großes Aufsehen. Von den späteren Werken Rousseaus verkündete der „*Gesellschaftsvertrag*" jene Lehren, die die große Französische Revolution vorbereiteten.

1762 erschien das Buch „**Emil** *oder über die Erziehung*". Von diesem Werk ist die Pädagogik der Folgezeit bis heute nachhaltig beeinflußt. Das in blendender Sprache geschriebene Buch enthält neben tiefen Wahrheiten viele Widersprüche und Übertreibungen. („Tut das gerade Gegenteil der herkömmlichen Erziehung und ihr werdet fast immer das Richtige treffen!") Wegen der aufklärerischen Einstellung zu religiösen Fragen wurde Rousseau heftig angefeindet, das Parlament ließ den „Emil" öffentlich vom Henker verbrennen und der Verfasser mußte als Flüchtling jahrelang im Ausland leben. 1767 konnte er wieder nach Paris zurückkehren. Dort starb er 1778.

Der „*Emil*" ist ein Erziehungsroman in fünf Büchern. Emil, eine vornehme Waise, wird von einem Hofmeister fern von allen (nach Rousseau) schädlichen Kultureinflüssen auf dem Land erzogen. Rousseau ist überzeugt von der ursprünglichen Güte der menschlichen Natur und des Natürlichen überhaupt. „Alles ist gut, wie es hervorgeht aus den Händen des Schöpfers; alles entartet unter den Händen des Menschen!" Mit diesen Worten beginnt der „Emil". Wir dürfen, meint Rousseau, um den neuen Menschen zu erziehen, die *Natur* und ihre Tätigkeit *nicht* durch vorzeitige Maßnahmen *durchkreuzen* (*natürliche Erziehung*), sondern wir müssen „verhüten, daß etwas geschehe" (*negative Erziehung*). Wir erziehen den jungen Menschen zunächst nicht für einen bestimmten Beruf, nicht zum Staatsbürger, sondern zum freien Menschen. (*Individualistische Pädagogik.*)

Stark und frei muß der Mensch werden. Das Kind ist nur böse, wenn es schwach ist. „Mache es stark, so wird es gut sein: wer alles könnte, würde niemals Böses tun." Emil braucht nur das zu tun, was er will. (*Freiheitspädagogik.*) Weil aber das Kind noch nicht beurteilen kann, was ihm nützlich oder schädlich ist, da ihm noch die Vernunft fehlt, so besteht das Geheimnis aller Erziehung darin, alles so einzurichten, daß die Kinder *meinen*, ihren *eigenen Willen zu tun*. Es kommt vor allem darauf an, daß sich das Kind *frei* und ungehemmt *fühlt*. Nur dann verwendet es allen Scharfsinn auf die Erhaltung seiner selbst, während ein Kind, das sich seiner Unterdrückung bewußt ist, die ganze Aufmerksamkeit auf Beseitigung dieses Zwanges richtet. In der Pädagogik Rousseaus gibt es auch kein Gehorchen und Befehlen. Das Kind soll nur in der natürlichen Abhängigkeit von den Dingen leben, es gibt nur *natürliche Hindernisse und Strafen* (§ 33, 4). Das Kind wird durch Erfahrung mit und an den Dingen lernen, nur das zu wollen, was es kann, und lernt die Grenzen seiner Kräfte kennen, sich in seinen Wünschen bescheiden und wird *glücklich*

sein. Es wird nicht klagen, man habe ihm einen Wunsch abgeschlagen, sondern sagen, es konnte nicht sein.

Diese Abhängigkeit von den Dingen wird aber das Kind nur dann lernen, wenn es von klein auf mit den Dingen selbst umgeht. Man lasse es im Garten graben und pflanzen, mit Ball und Kreisel spielen. Körper und Sinne müssen geübt werden. Die Kinder sollen springen, laufen und schreien, wenn sie Lust haben. Die Sinnestätigkeit ist die Grundlage für die Verstandesentwicklung. Rousseau beschäftigt sich daher im zweiten Buch des „Emil" eingehend mit der Sinnespflege. Da die Körper- und Sinnespflege im Spiel geschieht, so dehne man diese glückliche Zeit so lang als möglich aus und komme dem Kinde ja nicht zu früh mit dem Lernen. „Emil wird im 12. Jahre kaum erfahren, was ein Buch ist." „Soll ich es wagen," heißt es an einer anderen Stelle, „die erste, wichtigste und nützlichste Regel aller Erziehung auseinanderzusetzen? Sie besteht nicht darin, Zeit zu gewinnen, sondern Zeit zu verlieren."

So manche Gedanken Rousseaus sind auch heute noch stark umstritten. Eines Sinnes aber weiß sich die Pädagogik der Gegenwart mit seiner Forderung, das Kind seinem Alter gemäß zu behandeln, nicht im Kind immer schon den Erwachsenen zu sehen. Rousseau beklagt, daß das Alter der Kindheit in Tränen, Züchtigungen, Drohungen und Sklaverei dahingehe, und fordert nachdrücklich zu erwägen, was die Kinder zu lernen und zu leisten imstande sind. Durch seine Mahnung: Studiere die Kindheit, du kennst sie ja gar nicht! hat er die kinderpsychologische Forschung angeregt. (Über die erste kinderpsychologische Schrift vgl. § 3, 6!)

Die folgende Zusammenstellung des Leitbildes der Erziehung im „Emil" zeigt den großen Fortschritt über Comenius hinaus, nämlich alle Erziehungsmaßnahmen der natürlichen Entwicklung des Kindes anzupassen:

Emil	Lebensabschnitt		Geistige Beschaffenheit des Zöglings	Charakteristischer Zug in der Entwicklung	Vorwiegend erzieherische Arbeit
1. Buch	1. Jahr	Säuglingsalter	Vorwiegend Sinneswesen und handelndes Wesen	Wachstum der Kräfte	Übung des Körpers und der Sinne
2. Buch	2. bis 12. Jahr	Kindesalter			
3. Buch	12. bis 15. Jahr	Knabenalter	Denkendes und urteilendes Wesen	Überschüssige körperliche Kraft	Sammlung von Kenntnissen, Üben des Denkens und Urteilens. Erlernen eines Handwerks

Emil	Lebensabschnitt		Geistige Beschaffenheit des Zöglings	Charakteristischer Zug in der Entwicklung	Vorwiegend erzieherische Arbeit
4. Buch	15. Jahr bis Heirat	Jünglingsalter	Fühlendes Wesen	Erwachen der Leidenschaften	Entwicklung des Gefühls. Studium des Menschen, der Geschichte, Erziehung zum Mitgefühl, zu Freundschaft und Liebe, Pflege der schönen Literatur und der fremden Sprachen. Einführung in die Religion
5. Buch	Mannesalter				Eintritt in die Welt. Verlöbnis, Reise, Heirat

Auch über die weibliche Erziehung spricht Rousseau im fünften Buch, das von Sophie, der künftigen Gattin Emils, handelt.

Das Mädchen wird von der Mutter zum Gehorsam gegen den elterlichen Willen erzogen und ist auch in der Ehe nicht ebenbürtige geistige Kameradin des Mannes. Sie findet ihr Glück in der Unterordnung, ist treue Gattin und liebende Mutter. Die Maßnahmen zur weiblichen Erziehung sind daher weitaus begrenzter, nur in körperlicher Hinsicht die gleichen wie in der männlichen. Die Frau hat ihre Bestimmung in der Kleinwelt des Häuslichen und an den Berufssorgen des Mannes keinen Anteil. Durch Zärtlichkeiten und Schmeicheleien gewinne sie die Zuneigung des Mannes, der auch ihren Liebkosungen und Tränen nachgeben soll. Die Sucht zu gefallen, liegt in der Natur des Weibes und deshalb sei ihr die Freude am Schmuck gegönnt. Hier geht also Rousseau über das Herkömmliche nicht hinaus.

Im Grunde genommen, ist Rousseau Theoretiker geblieben; vieles in seinem Buch ist bloß phantasievoll entworfen, für die Praxis der Erziehung unbrauchbar. Als praktischer Erzieher hat der Verfasser des „Emil" in der Tat versagt. So schöne Worte er auch zu Anfang des Buches für die Väter und Mütter findet, er selber war seinen unehelichen Kindern gegenüber ein Rabenvater. Auch das berührt unsere heutige erzieherische Einstellung peinlich, daß Rousseau es ablehnt, sich mit der Erziehung armer und kränklicher Kinder zu befassen.

„Der Arme braucht keine Erziehung," heißt es, „in seinem Stande liegt schon eine durch die Gewalt der Umstände bestimmte Erziehung." Ferner: „Ich würde gewiß nicht die Last der Erziehung eines kränklichen und durch und durch ungesunden Kindes auf mich nehmen und sollte es auch sein Dasein bis zum höchsten Greisenalter fristen. Ich will nichts von einem Zögling wissen, der weder sich noch andern Nutzen schaffen kann, der sein ausschließliches Augenmerk auf seine leibliche Erhaltung richtet und dessen eigener Körper der Erziehung der Seele hinderlich in den Weg tritt."

Wie anders steht da Pestalozzis leuchtendes Erzieherbeispiel vor uns! (Vgl. Punkt 8!) Trotzdem soll jede Kindergärtnerin lesen, was Rosseau im ersten und zweiten Buch über die körperliche Erziehung des Kleinkindes, über Bewegung, Spiel und Beschäftigung und über die Sinnespflege zu sagen weiß.

Groß war die Wirkung des Buches auf die gebildete Welt. Der Philosoph Kant vergaß bei der Lektüre auf den regelmäßigen Spaziergang, Goethe nannte den „Emil" das „Naturevangelium der Erziehung" und für Pestalozzi war das Buch „die Begeisterung seiner Jugend und der Erwecker aller seiner Ideen".

7. Zunächst waren in Deutschland die sogenannten **„Philanthropisten"** („Menschenfreunde") für die Umsetzung Rousseauscher Ideen in die Praxis tätig. Noch klarer als Rousseau erkannten sie die Bedeutung des Spieles für die Entwicklung des Kindes. In ihren Anstalten („Philanthropinen") wurde auf ausreichende körperliche Bewegung und gesunde Lebensweise der Jugend großes Gewicht gelegt, auf Übung und Schärfung der Sinne und auf Selbsttätigkeit. Die Kinder wurden milde behandelt. Als Anhänger der Aufklärung betonten die Philanthropisten freilich zu einseitig die Verstandesbildung; die Gefühls- und Willensbildung des Kindes wurde zu wenig berücksichtigt.

Abb. 34. Joh. Bernh. Basedow.
Nach der Zeichnung von D. Chodowiecki.

Der Begründer dieser Richtung und des ersten Philanthropins (zu Dessau) war Johann Bernhard Basedow (1724—1790).

Er verfaßte ein großes „Elementarwerk" (1774) mit dem Untertitel „Ein geordneter Vorrat aller nötigen Erkenntnis zum Unterricht der Jugend vom Anfang bis ins akademische Alter, zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister, zum Nutzen eines jeden Lehrers, die Erkenntnis zu vervollkommnen".

Im Sinne Rousseaus fordert auch Basedow eine „Kinderlehre".

Andere Philanthropisten sind Campe, dessen Jugendschriften („Robinson") stark verbreitet waren, und Salzmann, der im „Ameisenbüchlein", im „Krebsbüchlein" (oder „Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder") und in den „Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde" besonders die moralische Erziehung der Kinder betont und den Eltern zeigt, wie sie selber an vielen Fehlern und Unarten der Kinder schuld sind; er errichtete in Schnepfenthal bei Gotha eine Erziehungsanstalt, die heute noch besteht; ferner Blasche, der längere Zeit in Schnepfenthal wirkte; er verfaßte bahnbrechende Werke über den Handarbeitsunterricht und plante Spiel- und Beschäftigungsanstalten für Kinder von 3 bis 6 Jahren.

Um die Wende des 19. Jahrhunderts kamen in Deutschland tatsächlich sogenannte „Spielschulen" auf. Dieser Name wurde freilich auch für Kleinkinderbewahranstalten und später auch für Kindergärten verwendet.

Die Kleinkinderbewahranstalten unterschieden sich aber von den Spielschulen durch den vorwiegend sozialen Zweck ihrer Gründung, nämlich den Kindern armer Familien, deren Mütter außer Haus der Arbeit nachgehen müssen, eine Stätte der Pflege, Beschäftigung und Erziehung zu schaffen.

Die Spielschulen hingegen besuchten meist Kinder aus wohlhabenden Familien, ihr Zweck war also ein rein pädagogischer.

Die ersten Bewahranstalten für Kinder gründete der elsässische Pfarrer Friedrich Oberlin 1779 in Waldersbach. Ihm zur Seite stand die vorbildliche Kinderfrau Luise Scheppler, die für ihre Verdienste von der Akademie der Wissenschaften zu Paris mit dem Tugendpreis ausgezeichnet wurde. Die erste „Aufbewahrungsanstalt" für ausschließlich kleine Kinder unter 4 Jahren entstand 1802 in Detmold.

Bei Andre, dem Leiter einer Erziehungsanstalt in Eisenach, wirkte kurze Zeit Heusinger, der Verfasser des 1797 erschienenen Büchleins „Über die Benützung des bei Kindern so tätigen Triebes, beschäftigt zu sein" und der „Familie Wertheim" (1798).

Dieses Werk enthält einen beachtenswerten Anhang „Über die Erziehung der Kinder vor dem sechsten Lebensjahre". Viele Gedanken Heusingers (Ball und Kugel als erstes Spielzeug, Sehen und Betasten, Reiz des Farbigen für das Kind, veränderungsfähiges Spielzeug, Ton, Bausteine, freies Zeichnen, Figurenlegen, Wahrnehmung, Beobachtung und Nachahmen des Tuns der Erwachsenen an Gegenständen im kleinen usf.) reichen an Fröbel heran.

Campe und Salzmann wirkten auch einige Zeit bei Basedow; andere Lehrer am Philanthropin waren Trapp, der später Professor der Pädagogik an der Universität Halle wurde, der Dichter Matthissson, vor allem aber der engere Mitarbeiter Basedows und Hauslehrer der kleinen Emilie Basedow (die mit sechs Jahren Deutsch, Lateinisch, Französisch und Dänisch sprechen konnte!), Christian Heinrich Wolke.

Nach dem Weggange Basedows, der im Philanthropin nicht Frieden halten konnte, leitete Wolke die Anstalt von 1778 bis 1784 (1793 wurde sie ganz aufgelassen) und wirkte dann in Petersburg und Berlin. 1805 veröffentlichte er eine „Anweisung für Mütter und Kinderlehrer". Darin fordert er Anstalten zur Bildung von Kinderwärterinnen und künftigen Müttern sowie Zusammenkünfte der Mütter, in denen sie über die beste Erziehung der Kleinen sich beraten und von Kundigen belehrt werden sollten. Diese Schrift Wolkes ist bereits von Pestalozzi beeinflußt.

8. **Johann Heinrich Pestalozzi** (Abb. 35) gehört zu den größten Erziehern aller Zeiten. Im Gegensatz zu Rousseau war er nicht bloß Kopfpädagoge, sondern auch vorbildlich in persönlicher Aufopferung im Dienste der Jugend.

Er wurde 1746 in Zürich geboren, studierte anfangs Theologie und Rechtswissenschaft, wandte sich aber dann der Landwirtschaft zu in der Absicht, dem armen Volke Führer und Helfer zu sein. An der unteren Reuß errichtete er 1769 eine land-

wirtschaftliche Siedlung, den „Neuhof", und nach einigen Jahren (1775) verband er damit eine Schule für die Erziehung armer Kinder. Er unterwies sie in der Feldarbeit, im Spinnen und in anderen Handarbeiten und sorgte daneben auch für ihre sonstige Bildung und Erziehung. Sein landwirtschaftliches Unternehmen scheiterte jedoch und er mußte schweren Herzens auch die Erziehungsanstalt schließen. In bitterster Not, jedoch an der Seite einer aufopferungsvollen Frau und einer treuen Haushälterin, widmete er sich der Erziehung seines Söhnchens Jacques und veröffentlichte in den folgenden Jahren bedeutende pädagogische und philosophische Schriften (1780 „Die Abendstunde eines Einsiedlers", 1783 „Über Gesetzgebung und Kindermord", mit der Frage, wie Verbrecher zu behandeln seien, 1797 „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes").

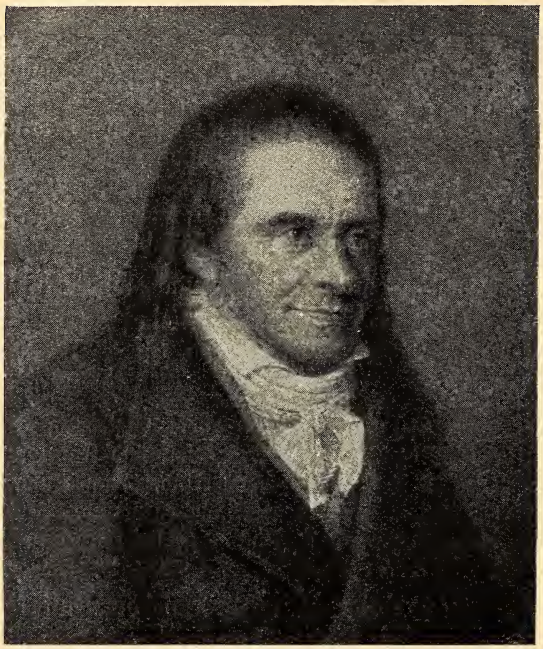


Abb. 35. Johann Heinrich Pestalozzi.
Gemälde von A. Schöner, nach der Lithographie von P. Rohrbach aus dem Verlag von E. A. Schroeder, Berlin.

Am berühmtesten wurde sein Name durch den Volksroman „Lienhard und Gertrud" (1781).

Während der Unruhen in der Schweiz von 1798 widmete sich Pestalozzi unter fast übermenschlicher Aufopferung zu Stanz den hungrigen, verwahrlosten und kranken Kindern, die als unschuldige Opfer der Kämpfe zwischen den Unterwaldnern und den ins Land eingebrochenen Franzosen zurückgeblieben waren. Nach wenigen Monaten jedoch mußte das Waisenhaus einem Militärhospital Platz machen.

Nunmehr vertiefte sich Pestalozzi an den Volksschulen von Burgdorf und Münchenbuchsee in neue Methoden des Anfangsunterrichtes (1801 „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt") und begründete 1805 in Iferten (Yverdon) eine Erziehungsanstalt, die bald Weltruf erlangte. Den Lebensabend verbrachte er wieder auf dem Neuhof. Im „Schwanengesang" von 1826 vermachte er der Nachwelt sein pädagogisches Testament. 1827 starb er. Das Grab trägt seit der 100. Jährung seines Geburtstages (1846) einen Denkstein mit der Inschrift: „Hier ruhet Heinrich Pestalozzi, geboren in Zürich am 12. Januar 1746, gestorben in Brugg am 17. Hornung 1827. Retter der Armen auf Neuhof, Prediger des Volkes in ‚Lienhard und Gertrud', zu Stanz Vater der Waisen, in Burgdorf und Münchenbuchsee Gründer der neuen Volksschule, in Iferten Erzieher der Menschheit: Mensch, Christ, Bürger. Alles für andere, für sich nichts. Segen seinem Namen."

Pestalozzis große Bedeutung liegt vor allem darin, daß er auf Entfaltung der eigentümlich menschlichen Anlagen im Sinne einer Kraftbildung dringt. Nicht auf bloße Kenntnisse kommt es an, nicht auf Verstandesbildung allein, sondern auf den ganzen Menschen. Verstand und Gefühl und Wille oder Kopf, Herz und Hand müssen in der Erziehung und Bildung gleichermaßen berücksichtigt werden (Humanitätsideal, humanus = menschlich). Wie Pestalozzi eine Vernachlässigung des Gefühlslebens auf Kosten der Verstandesbildung nicht anerkennen will, so sind ihm anderseits Kenntnisse ohne Fertigkeiten „das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte".

Die spezifisch menschlichen Anlagen, das, was den Menschen vor allen anderen Wesen auszeichnet, sind einerseits die Fähigkeit des Denkens und des sprachlichen Ausdrucks, anderseits das sittliche Bewußtsein, das zwischen Gut und Böse zu unterscheiden und darnach zu handeln weiß.

Schon in frühester Kindheit soll die Elementarbildung einsetzen. Ihre erste Stätte ist die Wohnstube. „Reine Menschenweisheit ruht auf der Kenntnis seiner nächsten Verhältnisse", und „was für den Vogel das Nest ist, das ist die Wohnstube dem Volk: der Mittelpunkt in dem und durch den sich alle Kräfte seines Lebens bewegen". Die erste Erzieherin ist die Mutter und auch alle spätere Erziehung soll vom Geiste der elterlichen Liebe getragen sein. In der Familienerziehung erblickt Pestalozzi das Vorbild der Erziehung überhaupt. In seinen Anstalten wurde deshalb stets dieser Familiengeist gepflegt.

Wie sich Pestalozzi die erziehliche Bedeutung der Frau und Mutter für die sittliche Hebung des Volkes denkt, zeigt er uns in der Dorfgeschichte „Lienhard und Gertrud". Er schildert zunächst die traurigen Zustände in einem Schweizer Dorf, an denen der gewissenlose Vogt und Dorfwirt Hummel schuld ist. Auch der brave und gutherzige, aber leichtsinnige Maurer Lienhard ist bei ihm bereits verschuldet. Seine Familie mit 7 Kindern steht vor dem sicheren Elend und Verderben. Da wendet sich die tüchtige und tapfere Frau Lienhards, Gertrud, entschlossen an den menschenfreundlichen Gutsherrn und Landvogt Arner; auch der Pfarrer steht auf ihrer Seite; und so gelingt es, weitere Verbrechen Hummels an der Bevölkerung zu verhindern und ihn samt seinen Helfershelfern auch für alle Zukunft unmöglich zu machen. Er kommt an den Pranger und beschließt bald reuevoll sein Leben. Mit einem neuen Lehrer zieht auch ein neuer Geist ins Dorf. Erziehliche und wirtschaftliche Verbesserungen für das ganze Volk setzen ein, die Jugend geht einer besseren Zukunft entgegen. An der vorbildlichen Mutter Gertrud und ihrer Familie aber zeigt Pestalozzi, daß „die häuslichen Freuden des Menschen die schönsten der Erde sind und die Freude der Eltern über ihre Kinder die heiligste Freude der Menschheit".

Die Anschauung ist für Pestalozzi das Fundament aller Erkenntnis. Ihre Elemente sind Zahl, Form und Wort. Das sind nämlich die Eigenschaften, die alle Dinge gemeinsam haben. Nach Zahl und

Form (Zeit und Raum) gestaltet sich der Menschengeist von innen heraus, kraft seiner Anlage, die Gegenstände der Wahrnehmung. Dazu tritt dann noch die Sprache, um das Gestaltete festzuhalten. Dieser angeborene Zahl- und Formensinn muß zu Beginn jeder wahren Menschenbildung entfaltet werden (formale Bildung). Das unentwirrbare Durcheinander von Linien, Formen, Tönen und anderen Empfindungen der bloßen Sinnesreize ordnet sich dadurch allmählich, die Erfahrung wird gestaltet. (§ 11.) Pestalozzis Bemühungen zielten dahin ab, für die Elementarbildung ein „A-B-C der Anschauung" zu ergründen, und zwar zunächst für die intellektuelle Bildung: Wenige, aber gründliche Anschauungen an wirklichen und typischen Gegenständen; langsamer, stetiger, lückenloser Fortschritt zum begrifflichen Denken.

Ein A-B-C der Fertigkeiten soll das Können, die physische oder Kunstbildung, aufbauen. Der Schulung des Sehens, der Formauffassung an geometrischen Formen und Gegenständen, folgt die Übung der Muskel- und Bewegungsempfindungen, um die Organe möglichst vielseitig durchzubilden. „Um zu können, mußt du in jedem Falle tun."

Hinsichtlich der sittlich-religiösen Bildung soll das Beispiel des Familienlebens, der Mutterliebe, der Arbeit der Eltern die Keime der Gefühlsbildung in das empfängliche Kinderherz legen. Der religiöse Unterricht ist Pestalozzi weit weniger wichtig als die religiös gerichtete Umgebung, denn „das Leben bildet". Auch der Anschauungsstufe der sittlichen Elementarbildung folgt die Übung im Tun. Sie stählt die „Überwindungskräfte", spornt die „Anstrengungskräfte" an und führt schließlich zur Bestimmung des Willens durch Grundsätze.

Wie für Pestalozzi die Verstandes- und Sprachentwicklung einerseits, die sittliche Entwicklung anderseits beim einzelnen ähnlich der gesamten Menschheit verlaufen, zeigt folgende Gegenüberstellung:

Stufen der Verstandesentwicklung	Stufen der Sprachentwicklung der Menschheit	Stufen der Sprachbildung beim Kinde
1. Stufe der Anschauungen	Epoche der Töne (die Empfindung äußert sich in einem Naturlaut)	Die Tonlehre üben die Kinder in einzelnen Tönen und Tonreihen
2. Stufe der klaren Vorstellungen	Epoche der Namengebung (einzelne Gegenstände mit einzeln. Worten bezeichnet)	Die Wortlehre oder Namenlehre benennt die Gegenstände
3. Stufe der deutlichen Begriffe	Epoche der vollen sprachlichen Entwicklung (Flexion, Zusammensetzung usw.)	Die Sprachlehre umfaßt die Mittel, uns über alles an den Gegenständen Beobachtete auszudrücken

Stufen des sittlichen Bildungsganges	Stufen d. sittlichen Menschheitsentwicklung	Stufen der sittlichen Einzelentwicklung
1. Anschauungsstufe	Tierischer Zustand	Zustand jenseits von Gut und Böse
2. Übung im Tun	Gesellschaftlicher Zustand	Zustand des „tierischen" Wohlwollens, Guttat aus Neigung (legale Handlung)
3. Bestimmung des Willens durch Grundsätze	Sittlicher Zustand	Zustand des „gereinigten Wohlwollens". Das Gute tun um des Guten willen (moralische Handlung)

(Nach Wickert.)

Auf Bildung und Erziehung haben alle Menschen Anspruch, besonders aber die armen. Nicht durch Almosen kann diesen dauernd geholfen werden, sondern nur dadurch, daß man sie soweit führt und bildet, daß sie sich selber helfen können. Pestalozzi schloß auch die geistig zurückgebliebenen Kinder nicht aus und hat dadurch die Heilpädagogik angeregt. (§§ 35 ff.)

Pestalozzi setzte sich auch für einen Aufstieg der Begabten ein. „Unaussprechliche Wonne ist es dem Erzieher, vielleicht etwan, wo es niemand erwartete, im elenden, verlassenen Sohne des ärmsten Taglöhners Genie und Größe zu finden und zu retten." Keinesfalls billigte Pestalozzi aber den „Bildungstaumel der Zeit" und eine damit verbundene „Elendigkeitslaufbahn". Nach der allgemeinen Menschenbildung kommt für den Durchschnittsbegabten die Berufsbildung innerhalb des Kreises, in den er hineingeboren und in dem er aufgewachsen ist. Das Kind soll im allgemeinen in dem Stande bleiben, den ihm Gott bestimmt hat, für diesen soll es erzogen, dort soll es sein Auskommen finden und glücklich werden.

Auf Pestalozzis Ideen baute Friedrich Fröbel, der Schöpfer des deutschen Kindergartens, weiter. (§ 26.)

§ 30. Die Schule als Erziehungs- und Bildungsstätte.

1. In allen Kulturstaaten werden die Eltern verhalten, ihren Kindern Unterricht erteilen zu lassen. Das Schulalter des Kindes beginnt in der Regel mit dem sechsten Lebensjahr. Da das österreichische Gesetz keinen Schulzwang, sondern nur Unterrichtszwang vorschreibt, können die Kinder auch zu Hause unterrichtet werden. Diese Art des Unterrichtes nennt man Privatunterricht.

Der Staat überwacht mittelbar den häuslichen Unterricht, indem er vorschreibt, daß die Kinder die notwendigsten Kenntnisse und Fertigkeiten durch Prüfungen nachweisen müssen.

Es liegt aber im Interesse des Staates (der Länder und Gemeinden), auf die Bildung und Erziehung des Nachwuchses einen möglichst großen Einfluß zu haben. Deshalb bestehen „Öffentliche Schulen", die aus öffentlichen Mitteln ganz oder teilweise erhalten werden, so daß alle Eltern das Recht haben, ihre Kinder dorthin zu schicken. Da der häusliche Unterricht von den Eltern meist nicht erteilt werden kann, jedenfalls aber für sie zeitraubend oder doch kostspielig ist, besucht die Mehrzahl der Kinder öffentliche Schulen der Gemeinden oder des Staates. Freilich haben auch private Körperschaften und auch dazu befähigte Einzelpersonen das Recht, Schulen zu errichten. Diese heißen Privatschulen. Wenn sie berechtigt sind, staatsgültige Zeugnisse auszustellen, führen sie die Bezeichnung „mit Öffentlichkeitsrecht". Volks- und Hauptschulen sind im Gegensatz zu den Mittel-, Fach- und Hochschulen Pflichtschulen. Die Schulpflicht endet mit dem Schuljahr des vollendeten 14. Lebensjahres.

2. Eine Hauptaufgabe der Schule ist das Überliefern von Bildungsgütern. Im Kinde können Bildungswerte nur dann lebendig werden, wenn der Übermittler selber davon durchdrungen ist. Von einem Großteil der Eltern kann man dies nicht voraussetzen. Diese Aufgabe kann nur der Lehrer übernehmen, der über eine allgemeine wissenschaftliche Bildung verfügen muß.

Ferner hat die Schule die Bildungsgüter in leichtfaßlicher Weise dem Kinde zu bieten und dieses zu weitestmöglicher Selbsttätigkeit anzuleiten. Diese Forderung setzt neben angeborenem Geschick auch das Wissen um den rechten Weg oder Methode voraus und methodisches Können kann man nur von einem geschulten Pädagogen verlangen.

Die Schule ist also eine unentbehrliche Ergänzung der Familienerziehung.

3. Zu dem bisher betrachteten individuellen Gesichtspunkte kommt aber noch ein sozialer. Die Schule erweitert und bereichert zugleich die Erziehung für die Gemeinschaften des Lebens, in die der Zögling eingegliedert werden soll. Die Familie bahnt diese Erziehung am natürlichsten an, die Schule setzt sie unter anderen Bedingungen fort. Soll der Zögling ein brauchbares Mitglied der Gesamtheit werden, so muß er an das Zusammenleben mit anderen Menschen über den Eltern-, Geschwister- und Verwandtenkreis hinaus planmäßig gewöhnt werden. Nur auf diesem Wege werden sich Liebe zum Mitmenschen, Freude an gemeinsamer Arbeit, Hilfsbereitschaft gegenüber dem Nächsten und andere soziale Tugenden festigen.

4. Die äußere Stellung der Schule und ihre innere Gestaltung haben sich in den letzten zwei Jahrhunderten besonders rasch entwickelt. Seit dem Zeitalter der Aufklärung ist die allgemeine Volksschule verwirklicht worden. Noch aber blieb die innere Gestaltung mangelhaft. Man übermittelte hauptsächlich ein Buchwissen; die Selbsttätigkeit der Schüler wurde zu wenig angeregt und ihre persönliche Eigenart fast gar nicht berücksichtigt. Man bezeichnet diese Art des Unterrichtes, wie er vor nicht allzu langer Zeit noch üblich war, als Buchschule oder Lernschule im Gegensatz zu den Methoden, wie sie in der heutigen Arbeitsschule verwirklicht werden.

Die geistigen Strömungen der Zeit (Kulturpädagogik) und die Ergebnisse der Kinder- und Jugendpsychologie (Pädagogik vom Kinde aus) stellen an die Schule immer höhere Anforderungen.

Heute verlangt man von ihr weitgehende Berücksichtigung der körperlichen Ertüchtigung des Kindes, neben der Verstandesbildung auch Pflege des Gemütes und Schulung des Willens, größtmögliche Selbsttätigkeit des Schülers bei ausreichender Pflege der Handbetätigung, Natürlichkeit und Lebensnähe des Unterrichtes sowie verstehende Milde im Verkehr mit dem Schüler, so daß dieser unbefangen zur Schule geht und dort freudig mitarbeitet. Die Arbeitsschule will das Erleben des Kindes vielseitig gestalten und pflegt daher auch die künstlerische Erziehung. Die Klasse als Arbeitsgemeinschaft soll zugleich der beste Boden sein für eine staatsbürgerliche Erziehung, die der heutigen Zeit besonders nottut.

§ 31. Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst.

1. Die Pädagogik ist eine Geisteswissenschaft; ihre Sätze können nicht mit so fester Geltung aufgestellt werden wie die der Mathematik und der Naturwissenschaften.

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Pädagogik werden immer in ihrem Großteil von der jeweiligen Kulturlage einerseits, von der persönlichen Eigenart des Zöglings anderseits bedingt sein.

Die Pädagogik kann in gewissem Sinn auch als Kunst aufgefaßt werden. Es bestehen in der Tat Ähnlichkeiten zwischen dem schaffenden Künstler und dem Erzieher.

Beider Tätigkeit ist Bilden. Für beide ist natürliche Begabung unerläßlich zu einem erfolgreichen Wirken. Beide kommen in die Lage, aus dem Augenblick heraus der Eingebung zu folgen und persönlich zu schaffen. Beide müssen ihr Können praktisch zeigen.

Anderseits aber bestehen wesentliche Unterschiede zwischen dem Künstlertum und der „Kunst" der Erziehung, die mehr besondere Art eines Könnens ist. Der Künstler ist nur durch die Art des gewählten Ausdrucksmittels wirklich gebunden, kann aber sonst seinem Schaffen großen Spielraum lassen. Die bildnerische Tätigkeit des Pädagogen dagegen ist ungleich mehr gebunden durch die Anlagen des Zöglings, die Einflüsse der Umgebung, dem „Milieu", nicht minder ferner durch die jeweiligen Erfordernisse, die die Zeitverhältnisse an die Erziehung stellen. Während der Künstler „Materie", Erz, Stein, Worte, Töne, Farben, Bewegungen, formt und fügt, hat es der Erzieher mit lebenden Seelen in ihrer Einmaligkeit zu tun, die er für Werte empfänglich machen soll. Der Künstler wirkt weiters mittelbar durch sein Kunstwerk auf die Seele des andern, der Pädagoge richtet dagegen seine Tätigkeit unmittelbar auf die Seele des Zöglings.

2. Wenn der Erzieher auch zu seinem hohen Amte geboren sein muß, so wird doch die beste Anlage der Theorie nicht entraten können.

In vielen Fällen kann gründliches Studium der pädagogischen Wissenschaft mangelhafte Anlagen vervollkommnen. Ein vollständiges Ersetzen ist allerdings nicht möglich. Theorie und Praxis werden sich also in der Pädagogik gegenseitig befruchten müssen und es geht nicht an, daß der Pädagoge sich einzig auf sein Erziehertalent berufen und ein Studium der Theorie ablehnen wollte, wie dies gelegentlich recht einseitig behauptet wurde; dies würde pädagogisches Handwerkertum erzeugen. Ebenso schlimm wäre das Gegenteil; bloße Theorie macht Buch- oder Kopfpädagogen.

Der Erzieher, dem sein Beruf Herzenssache ist, wird also in die Zweige der theoretischen Pädagogik eindringen, die die Ergebnisse der pädagogischen Forschung in systematischer Weise darstellt; er wird sich in die historische Pädagogik vertiefen, die die Erziehungsgebräuche und -systeme verschiedener Völker und Zeiten behandelt, und er wird schließlich durch unermüdliche und gewissenhafte Arbeit im Beruf aus der Fülle einzelner Erziehungsfälle sich ein sicheres Verhalten in der praktischen Pädagogik erwerben.

Alle drei Zweige werden deshalb in den Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen gepflegt durch das Studium der Erziehungslehre in Verbindung mit Seelenkunde, Körper- und Gesundheitslehre sowie der Kindergartenlehre; durch Beschäftigung mit Geschichte der Pädagogik und schließlich durch Beiwohnungen (Hospitierungen) und Versuche zur ersten Einführung in die Praxis. Jede Kindergärtnerin wird sich aber im Beruf immer weiterbilden müssen, wenn sie auf der Höhe bleiben will. Das Studium der Theorie wird ihrem erzieherischen Tun ideale Achsen weisen, es der Willkür entheben und aus den Sorgen und Mühen des Alltags, die es auch in der Erziehungsarbeit reichlich gibt, erhöhen. Endlich wird es ihr bei Eltern, Nichtfachleuten und bei ihren Standesgenossen Ansehen und ihr selbst Stärke und Halt verleihen in Fällen des Zweifels und der Unsicherheit. Das Studium der Theorie ist es auch, das die erstrebte Einheit des Erzieherstandes herbeiführt. Pädagogik ist die königliche Wissenschaft für alle, die sich die Erziehung und Bildung des Nachwuchses zum Beruf gewählt haben.

§ 32. Leitlinien zur Frühpädagogik: Beschäftigung und Umgang des Kindes.

1. Erinnere dich an kindertümliche Fragen, die an dich gestellt wurden! Wie ist dir die Beantwortung gelungen?

2. Beobachte Kinder beim zufriedenen Alleinspiel!

3. Welche Spiele und Beschäftigungen sind dem ängstlich behüteten „einzigen Kinde" verwehrt?

1. Um die Wende des sechsten Lebensjahres, bei manchen Kindern früher, bei anderen wieder später, vollenden sich im Kinde seelische Reifungsvorgänge, die es nun für den Eintritt in die Schule geeignet machen. Diese psychische Schulreife zeigt sich vor allem im Übergange vom spielerischen Verhalten zum zweckgebundenen Schaffen, zur Arbeit im Dienst einer Aufgabe. Zu diesem Aufgabebewußtsein tritt dann noch die Fähigkeit zur

Gemeinschaftsarbeit mit Gleichaltrigen (Gruppenbildung). Das Kind hat Verständnis für Lernarbeit, die freilich in den ersten Schuljahren noch kindertümlich gestaltet werden muß.

Es wäre den Ergebnissen der Kinderpsychologie streng zuwiderlaufend, wollte man schon in den Kleinkinderjahren mit Lernforderungen in eigentlichem Sinn an das Kind herantreten. Wohl aber ist das Kind in angemessener Weise zu beschäftigen, seinem Tätigkeitstrieb sind Inhalte zu geben, die anregend wirken, ohne dabei besondere Lernaufgaben zu erfüllen. Schon der Philanthropist Heusinger (§ 29, 7) wies auf den Tätigkeitstrieb als den stärksten im Kinde hin, wollte ihn aber zu früh und zu einseitig für den Erwerb nützlicher Kenntnisse ausnützen. Erst Fröbel hat hier bahnbrechend gewirkt und eine kindertümliche Verwertung des Tätigkeitstriebes mit allgemeineren Aufgaben verlangt. (§ 26.)

Mit fortschreitender Entwicklung des Kindes wird das Triebleben immer mannigfaltiger und vielseitiger. Zu dem primitiven Nahrungs- und Schutztrieb treten verschiedene Arten des Bewegungstriebes, der künstlerische Gestaltungstrieb, der Trieb zu schauen und zu beobachten und der Geselligkeitstrieb.

2. Danach hat die Frühpädagogik nach den ersten Glieder- und Sinnesbetätigungen ihre besonderen Aufgaben in der Bereicherung und Klärung des kindlichen Vorstellungslebens durch Schulung der sinnlichen Auffassung, wie sie schon Fröbel gefordert hat: „Die Glieder und Sinne fordern ihre ganz eigentümliche Beachtung, Behandlung, Pflege, Stärkung, Entwicklung, Übung und Ausbildung.“ Die Erzieherin wird bei diesen Übungen an die unwillkürliche Aufmerksamkeit anknüpfen und erst nach und nach die Anforderungen an das Aufmerken erhöhen. Dabei sind sorgfältig die Bedingungen der Aufmerksamkeit zu berücksichtigen. (§ 31.) Mit der Pflege der Aufmerksamkeit geht die des Gedächtnisses Hand in Hand. Das Mitteilungsbedürfnis des Kindes gibt Gelegenheit zum Erzählen von Erlebnissen und zum freien Nacherzählen von Geschichtchen. Über das Lernen von Sprüchen, Gedichten und Liedern sowie über die erziehliche Bedeutung planmäßiger Übungen im Beobachten und Aussagen wurde bereits (§ 13) gesprochen. Mit diesen Beschäftigungen ist zugleich die Gelegenheit zu andauernder Sprachpflege und Sprachbildung des Kindes geboten. Natürlich darf es, besonders in Volkskindergärten (KG § 3) und namentlich in der ersten Zeit nach dem Eintritt in den Kindergarten, die Mundart gebrauchen, soll aber durch die vorbildliche Sprache der Kindergärtnerin allmählich zum Gebrauch der Schriftsprache angeleitet werden. Zur Pflege der Phantasie kommen vorzüglich Spiel und Märchen in Betracht. (§ 14.) Wichtig für die Verstandesbildung ist das geduldige und verständige Eingehen der Erzieherin auf die Fragen des Kindes. (§ 15.) Namentlich die Warumfragen sind nicht immer leicht zu beantworten.

Doch ist zu beachten, daß in diesem Alter der Aufklärungsdrang der Kleinen leichter zu befriedigen ist, als in Verlegenheit geratene Erwachsene oft glauben. Die Kinder vertragen auch ein gelegentliches: „Das weiß ich selbst nicht, liebes Kind!" auf Fragen, deren Beantwortung zu schwierig wäre. Auf die bekannten Warumfragen nach Selbstverständlichkeiten kann man ruhig antworten: „Weil es der liebe Gott so gemacht hat" oder: „Weil es so schon immer war." Lästiges und zudringliches Fragen stellt man am besten durch Ablenken des Kindes ein.

Über die einzelnen Erziehungs- und Beschäftigungsmittel wird im praktischen Teil eingehend gesprochen (KG §§ 8—29.)

3. Die erziehliche Beeinflussung des Gefühlslebens wird im allgemeinen trachten, den Kindern Freude und Lust zu bereiten, wo es nur geht und soweit es Veranlagung und sonstige Lebensverhältnisse der Kleinen gestatten. „Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, ausgenommen das Gift", sagt Jean Paul.

Die Sprunghaftigkeit im Gefühlsleben des Kindes ist bekannt, ebenso auch die Leichtigkeit, es von verdrießlichen Stimmungen abzubringen. Dies gelingt jedem Erzieher, der Sonne im Herzen und Liebe zu den Kleinen hat. Launenhaftigkeit soll freilich auf grundsätzlichen Widerstand stoßen, ebenso Eigensinn und Trotz; darüber sowie über Furcht und Ängstlichkeit wird noch gesprochen. (§ 50.)

Die Behandlung des Kindes soll immer auf die Schonung des Ehr- und Selbstgefühles bedacht sein und Minderwertigkeitsgefühle wegen ihrer bedenklichen Folgen möglichst hintanhalten. (§ 34.) Von höchster Bedeutung für die Einordnung des Kindes in die Gemeinschaft ist die Weckung und Pflege der Fremdgefühle (gegen Mitmenschen, Tiere und Pflanzen).

Schon Pestalozzi hat erkannt, daß das Vorbild liebevoller Hingabe der Mutter oder Erzieherin in erster Linie für die Weckung von Gegengefühlen des Kindes für den Mitmenschen maßgebend ist. Kühle oder gar lieblose Behandlung ist oft Ursache von Gefühlsarmut, ja Kälte und Hartherzigkeit des werdenden und später erwachsenen Menschen.

In der Liebe der ersten Erzieher zum Kinde liegen nach Pestalozzi die Grundlagen aller Gefühlsbildung. Fröbel, der selber eine lieb- und freudlose Kindheit verbracht hatte, wollte mit der Idee des Kindergartens anderen das geben, was er nicht besessen. Auch das soziale Empfinden der Erzieherin gegen den Nächsten (Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Mitleid, Opferwilligkeit usw.) soll beispielgebend sein (KG § 7), ebenso die werktätige Pflege der Tiere und Pflanzen und der Schutz der leidenden Kreatur. Zur Pflege der Tiere und Wartung der Pflanzen können und sollen die Kleinen frühzeitig herangezogen werden.

An anderen Stellen des Buches (KG §§ 14 ff.) wird praktisch gezeigt, wie im Kinde die Empfänglichkeit für das Schöne geweckt und entfaltet werden kann (Reinlichkeit, Ordnung, sauberer Schmuck des Beschäftigungsraumes, schmückendes Schaffen, künstlerische Bilderbücher, Rhythmik und Gesang, Farben und Formen der Natur usf.).

Gefühle bilden oft die Triebfedern für das Handeln und ihre Pflege gehört deshalb unmittelbar auch zur sittlichen Erziehung. So kann der Kampf gegen die Lüge im Kindesalter durch Weckung der Wahrheitsgefühle wirksam unterstützt werden (§ 34) und auch die Gewöhnung an das sittliche Handeln, an das Gute, wird durch die sittlichen Gefühle der Freude an guten Taten (Hilfeleistung, Pflichterfüllung, Geduld, Selbstbeherrschung, Beschenken, Folgsamkeit) wesentlich gefördert.

Besonders empfänglich ist das Kind für die religiösen Gefühle, wie sie beim Staunen über die Geschöpfe, Formen und Vorgänge der Natur (Himmel, Sonne, Mond und Sterne, Blitz und Donner, Regen, Tiere, Blumen, Gebirge und Gewässer) und beim freudigen und furchtsamen Erleben menschlicher Schicksale (Glück, Unglück, Krankheit, Genesung, Tod) von selbst aufkeimen.

Freilich kann nur der konfessionell geführte Kindergarten religiöse Erziehung im Sinn eines bestimmten Glaubensbekenntnisses gewährleisten, andernfalls wird sie der Familie überlassen bleiben müssen. Jedenfalls muß die Kindergärtnerin Rücksicht nehmen auf die Konfessionen und Einstellungen der Eltern.

4. Die Mittel, wie das Triebleben des Kindes geregelt und sein Wille entwickelt und gekräftigt werden soll, behandelt der nächste Abschnitt. (§ 33.)

Hier sei noch einiges über den Umgang des Kindes mit Kameraden und über die jetzt immer häufiger werdende Erscheinung des „einzigen Kindes" gesagt. Ein Kind ohne oder mit bedeutend älteren oder jüngeren Geschwistern ist schon deswegen benachteiligt, weil ihm eine Reihe von Spielen und Beschäftigungen, zu denen es eben Kameraden braucht, von vornherein unzugänglich sind. Dadurch wird ihm ein wesentliches Stück Jugend geraubt. Am wichtigsten ist aber der Ausfall eines Erziehungsfaktors von unschätzbarer Bedeutung: der Geschwister als Miterzieher.

Man führt auf diesen Umstand eine Reihe von Kinderfehlern in gesundheitlicher (Friedjung, Über die Pathologie des „einzigen Kindes") und erzieherischer Hinsicht (Meter, Das einzige Kind und seine Erziehung) zurück.

Einzige Kinder sind meist blaß und blutarm. Durch Überfütterung entsteht oft chronische Appetitlosigkeit, nicht selten „habituelles" (immer wiederkehrendes) Erbrechen während der Mahlzeit. Solche Kinder sind gewöhnlich auch ängstlich und schüchtern, zeigen bedenkliche Aufregungszustände, nächtliche Unruhe, Nervenzuckungen, Nervenschwäche u. a. Unter 100 „einzigen" Kindern (die Mehrzahl von 3 bis 11 Jahren) fand Dr. Friedjung 13 (6 Knaben, 7 Mädchen) als „normal", die übrigen mehr oder weniger nervenkrank. Unter 100 Kindern aus geschwisterreichen Familien dagegen waren 69 normal und 31 neuropathisch. (§ 35.)

In erziehlicher Hinsicht zeigt sich als besonders hervorstechende und unangenehme Eigenschaft eine gewisse Frühreife. Sie ist eine natürliche Folge der vorwiegend erwachsenen Umgebung des Kindes. Fast ausschließlich die Eltern beschäftigen sich mit dem Kind und dieses eignet sich dadurch eine Reihe unverstandener und ver-

früher Kenntnisse an, die sein junges Gehirn unmöglich verarbeiten kann. Diese vorzeitigen Anregungen bedeuten eine Überanstrengung und Überbelastung. Solche Kinder fragen auch in der Regel zu viel und werden durch diese Art verfrühten Unterrichtes scheinbar klug und unnatürlich kritisch, in Wirklichkeit aber blasiert. Was andere Kinder freut und überrascht, das wissen sie „schon längst", und sie langweilen sich dann leicht im Verkehr mit gleichaltrigen Kameraden. Man hat häufig beobachtet, daß zu Beginn der Schulpflicht solch überkluge Kinder nach anfänglichen Scheinerfolgen mit bloß angelernten Kenntnissen bald zurückbleiben. Die Ursachen sind Mangel an Aufmerksamkeit, Faulheit, Ängstlichkeit, Unselbständigkeit und Ungeschicklichkeit. Letztere Eigenschaften sind wieder eine Folge der gewöhnlich übertriebenen Sorgfalt der Eltern um das körperliche Wohl ihres „Einzigen". Es wird übermäßig warm angezogen, überallhin begleitet, unterstützt und ständig ermahnt: Gib doch acht, fall nicht, stoß dich nicht an, erhitz dich nicht, verkühl dich nicht! usf. Diese ängstliche Sorgfalt fällt bei Familien mit mehreren Kindern von selbst weg. Hier müssen schon die Geschwister untereinander und auf sich selber aufpassen; im Spiel, im Streit und beim Herumbalgen entwickeln sich Muskelkraft, Mut, Gelenkigkeit und Selbständigkeit.

Auch die Willens- und Charakterbildung zeigt bei einzigen Kindern oft schwere Mängel. Sie sind selbstsüchtig, weil sie das Teilen mit anderen nicht gewöhnt sind, auch meist unverträglich, weil sie das Vertragen mit Geschwistern nie lernen und die Eltern in der Regel nachgeben. Meist werden die Fähigkeiten einziger Kinder von den Eltern überschätzt, da ein Maßstab der Beurteilung an anderen Geschwistern fehlt. So ergibt sich gar leicht Überheblichkeit dieser Kleinen.

Schließlich ist auch das Gefühlsleben solcher Kinder gewöhnlich ärmer durch den Ausfall der Geschwisterliebe, gemeinsamen brüderlichen und schwesterlichen Freudes und Leides.

Vernünftige Eltern können allerdings diesen Übelständen begegnen, indem sie sich jeder Verwöhnung und Verzärtelung an dem Kind enthalten und dem Kinde vor allem Kameraden verschaffen. Die beste Möglichkeit hiefür bietet eben der Kindergarten. Die bestimmt überschätzte Gefahr, daß gerade dort das Kind ansteckende Krankheiten bekommen soll, hält leider oft Eltern von dem Entschluß zur Übergabe des Kindes in einen Kindergarten ab. Freilich wird nicht bedacht, daß dieselbe Gefahr an allen Orten besteht, wo Kinder miteinander in Berührung kommen. Übrigens sind die hygienischen Maßnahmen in den heutigen Kindergärten auf beachtenswerter Höhe. Auch sind ansteckende Kinderkrankheiten, ob früher oder später, kaum zu vermeiden und dauernde Schädigungen als ihre Folge äußerst selten. Wohl aber machen sich die traurigen Folgen einer einseitigen Erziehung durchs ganze Leben geltend.

Aufgaben und Übungen.

Erkläre das folgende Gedicht von Mörike:

Selbstgeständnis.

Ich bin meiner Mutter einzig Kind,
und weil die andern ausblieben sind —
was weiß ich, wieviel, die sechs oder sieben —,
ist eben alles an mir hängen blieben;

ich hab' müssen die Liebe, die Treue, die Güte
für ein ganz halb Dutzend allein aufessen,
ich will 's mein Lebtag nicht vergessen.
Es hätte mir aber noch wohl mögen frommen,
hätt' ich nur auch Schläg' für sechse bekommen!

§ 33. Erziehungsmaßnahmen im vorschulpflichtigen Alter.

(Erziehungsmittel in engerem Sinne.)

1. Welche Personen beaufsichtigten dich in der frühen Kinderzeit?
2. Hattest du strenge Erzieher? Wurdest du auch körperlich gezüchtigt und mit welchem Erfolg?
3. In welchen Bedeutungen wird der Ausdruck „Kinderstube" verwendet?

1. Das unstreitig wichtigste Mittel der Willensbildung im Kindesalter ist die Gewöhnung. Schon das alte Sprichwort „Jung gewohnt, alt getan" weist darauf hin, daß frühe Übung und Gewöhnung den späteren Charakter bauen helfen, nämlich bestimmte, andauernde Willensrichtungen. In der frühen Kindheit müssen die Erzieher des Kindes die Leitung dieser Willensrichtungen übernehmen. Denn das Kind verfügt nur über ein triebmäßiges, schwankendes Wollen und kann noch nicht entscheiden, was gut und schlecht, für sein jetziges und späteres Wohl förderlich oder hemmend ist.

Was zur Gewohnheit werden soll, muß geübt werden. Durch oftmalige Wiederholung seelischer Leistungen werden bestimmte Nervenbahnen „eingefahren" und ihnen zugeordnete Handlungen immer sicherer und auch rascher vollzogen. Besonders häufige Tätigkeiten und Verhaltungsweisen werden schließlich automatisch ablaufen.

Man bezeichnet nicht mit Unrecht die Gewohnheiten des Menschen als seine zweite Natur und will damit andeuten, daß sie nach Art der Reflexe und Instinkte auftreten, nur mit dem Unterschied, daß die Instinkte vererbt, Gewohnheiten aber anerzogen werden. Reflexe sind im Rückenmark schon vorgebaut, Gewohnheiten werden erst durch Übung eingebaut. (§ 5.)

Woran soll das Kind gewöhnt werden? Allgemein beantwortet: an das für das spätere Leben Zweck- und Wertvolle. Im besonderen also: an Reinlichkeit, Ordnung, an gesittetes Betragen bei Tisch, an Verträglichkeit mit anderen beim Spiel, an Höflichkeit, Pünktlichkeit, Genauigkeit, an Aufmerksamkeit und Ausdauer, an Tätigkeit usf. Das sind Forderungen, die eben einmal das Leben vom Kind verlangt und die deshalb schon im vorschulpflichtigen Alter wenigstens teilweise anerzogen werden müssen.

2. Daraus ergibt sich von selbst, daß das Kleinkind in all seinem Tun sorgfältig beaufsichtigt werden muß. Die Aufsicht muß ja nicht übertrieben ängstlich sein. Sie soll auch nicht die Freiheit des Kindes zu sehr beengen; Kinder wollen auch gern allein spielen und nicht immer am

Gängelband geführt werden. Trotzdem heißt es: Lieber verhüten als beklagen! Umsicht in der Überwachung des Kindes gebietet schon das oft unbesonnene, ungestüme Handeln in diesem Alter, das von den schwersten Folgen begleitet werden kann. Die Aufsicht kann übrigens unaufdringlich und doch gewissenhaft geführt sein. Sie gibt zugleich die Möglichkeit zu sorgfältiger Beobachtung des kindlichen Seelenlebens, nach der sich ja die individuelle Behandlung zu richten hat.

3. Als drittes Erziehungsmittel kommen Gebot und Verbot in Betracht. Sie sollen indes nur sparsam angewendet werden. Oft leistet eine freundliche Aufforderung, wie etwa: „Komm, Kind, wir wollen jetzt die Händchen waschen, die sind ja so schmutzig!" mehr als ein schroffes Gebot, das leicht zum Widerwillen und Trotz reizt. Bei den Verboten ist wieder zu bedenken, daß ein Übermaß zu Übertretungen verlockt. Auch die natürliche kindliche Neugier wird durch allzuhäufige Verbote geradezu gereizt.

Das offene Fenster werde lieber geschlossen, das scharfe Messer und die gefährlichen Zündhölzchen sollen besser weggeräumt werden, wenn man den Kindern die nötige Aufsicht nicht angedeihen lassen kann.

Man darf auch vom Kinde nichts verlangen, was seine Natur noch nicht leisten kann. So ist es unsinnig zu verlangen, daß es immer „schön brav" neben den Erwachsenen zu gehen habe. Dies widerspricht schnurgerade dem natürlichen Bewegungstrieb des Kindes, der sich im Laufen, Springen und gelegentlichen Umhertollen auswirken muß.

Es ist im Interesse der Gesundheit des Kindes ferner bedenklich, es zum Essen gewisser Speisen, gegen die es Widerwillen zeigt, unter allen Umständen zu zwingen.

Die Seelenkunde einerseits, anderseits Kenntnis der Körperbeschaffenheit des Kindes werden der Erzieherin in vielen Fällen Wegweiser sein zu wohlüberlegten Befehlen.

Der wohlüberlegte pädagogische Befehl sei aber, einmal gegeben, unwiderruflich.

Das Kind hat nämlich gar bald heraus, ob es durch Schmeicheln, Bitten, Tränen oder gar Trotz den Erzieher unterkriegen kann. Rousseau meint: „Gestattet mit Vergnügen, schlaget mit Widerwillen ab; was ihr aber verweigert, sei unwiderruflich."

Es empfiehlt sich ferner Klarheit und Kürze im Befehlen. Auch ein Zuviel an Geboten und Verboten ist schädlich.

Jean Paul meint: „Kinder und Uhren dürfen nicht beständig aufgezogen werden, man muß sie auch gehen lassen."

4. Die Notwendigkeit der Strafe als Erziehungsmittel hat noch kein Erziehungspraktiker geleugnet. Wohl aber sind die Ansichten über Art und Ausmaß der Strafen verschieden.

Es hat Zeiten gegeben, in denen die Jugend auch für geringfügige Vergehen grausam bestraft wurde. Man verstand gewöhnlich unter Strafe überhaupt nur körperliche Züchtigung. Die Strafe wurde ferner im Sinne der Polizeistrafe und der Bestrafung bei der öffentlichen Rechtsprechung aufgefaßt, wobei für bestimmte Vergehen von vornherein bestimmte Strafen festgesetzt sind. Diese Auffassung der Strafe als bloße Ver-

geltung ist pädagogisch nicht haltbar. Es handelt sich doch darum, auf das Kind erziehlich zu wirken und eine Besserung in seinem Benehmen und Tun herbeizuführen.

Die pädagogische Strafe wird daher trachten, auf das Kind seelisch einzuwirken. Es soll zur Einsicht kommen, daß es gefehlt hat, und das Getane bereuen. Das so erweckte Bedürfnis nach Sühne wird ihm eine Strafe als gerecht erscheinen lassen, und es wird daher zu erwarten sein, daß es in Hinkunft den eben bestraften Fehltritt vermeidet. Es ist freilich nicht leicht, immer mit dieser Art von Strafen auszukommen. Manche Kinder sind solchen Einwirkungen schwer oder gar nicht zugänglich und der Erfolg bleibt oft aus. Der Erzieher darf aber deswegen nicht gleich mutlos werden und sich sein ideales Leitbild durch gelegentliche Mißerfolge in der Praxis nicht trüben lassen. Namentlich beim jüngeren Kind ist wegen seiner noch geringen Einsicht diese Art der Strafe verfrüht.

Vor dem 3. Lebensjahr wird im allgemeinen die Strafe noch vorwiegend im Sinn einer Abschreckung angewendet werden. Das unvernünftige Kleine muß wissen: Wenn ich dies oder jenes tue, so zieht das schmerzliche Folgen nach sich. Der Erzieher hat eben das körperliche und sittliche Wohl des Kindes im Auge und wird von vornherein Handlungen verhindern, die der Gesundheit des Kindes schaden (alles zum Munde führen, zum heißen Ofen gehen usf.) oder die gegen das gute Benehmen verstoßen (mutwilliges Verschütten der Suppe bei Tisch, Unverträglichkeit, Roheit u. dgl.). Es ist ein großer Fehler, daß man in der Regel kleineren Kindern gegenüber allzu nachsichtig ist und ihnen jede Unart durchläßt. Wie mit der Gewöhnung muß man auch mit der Strafe, wenn sie am Platz ist, früh beginnen. Aus kleinen Unarten werden bald große, und je älter das Kind ist, um so beschämender wirken strengere Strafen auf sein Ehrgefühl. Sie sind dann auch um so aufregender für Eltern und Erzieher, weil die Aussichten auf Besserung mit steigendem Alter des Kindes doch immer fraglicher werden. Und trotzdem werden gerade ältere Kinder oft wegen bloß kleiner Vergehen körperlich gezüchtigt, „weil sie schon gescheiter sind und man in ihrem Alter so etwas nicht mehr macht".

Demgegenüber muß nachdrücklich betont werden, daß die Prügelstrafe ein äußerst bedenkliches Erziehungsmittel ist, das das Ehrgefühl des Kindes gänzlich auslöschen kann. Eines Erziehers ist sie überhaupt unwürdig.

Schon das österreichische Reichsvolksschulgesetz von 1869 verbietet die körperliche Züchtigung als Schulstrafe. (Nur Anstalten für schwer erziehbare Kinder haben Ausnahmsbestimmungen.) Das körperliche Züchtigungsrecht steht also nur den Eltern zu und es wird nur in den ersten Lebensjahren des Kindes in Fällen ausgesprochen ungebärdigen oder böswilligen Benehmens und bei lebensgefährlichen Handlungen des Kindes als letztes Auskunftsmittel am Platze sein.

In den städtischen Kindergärten Wiens sind durch Erlaß des Jugendamtes folgende Strafmittel zugelassen:

1. Ermahnen des Kindes durch die Kindergärtnerin oder Kindergartenleiterin.
2. Isolierung des Kindes (unter Aufsicht der Kindergärtnerin oder Leiterin).
3. Entziehung eines Ehrenamtes, Ausschließung von einem beliebten Spiel, Entziehung eines beliebten Spielmittels. (Das Entziehen von Essen ist verboten.)

4. Ausschluß von besonderen Veranstaltungen (Ausflug, Fest, Theater).

Andere Strafmittel dürfen in den Kindergärten nicht angewendet werden. Wirken diese Strafen nicht und hat auch eine herbeigeführte Besprechung der Eltern mit der Kindergärtnerin, der Leiterin oder endlich mit dem Kindergarteninspektor auf Antrag der Leiterin keinen Erfolg, so kann den Eltern mit dem Ausschluß des Kindes gedroht, und wenn auch dies nichts nützt, in besonderen Ausnahmsfällen der Ausschluß durchgeführt werden.

Oft bewährt sich die sogenannte natürliche Strafe, für die schon Rousseau (§ 29, 6) eintritt.

Er meint, daß man „die Strafe nicht als solche über die Kinder verhängen dürfe, sondern daß diese sie immer als eine natürliche Folge ihrer schlechten Handlung treffen muß". Der Unverträgliche wird zum Beispiel aus der Gemeinschaft ausgeschieden. Das mutwillig zerbrochene Spielzeug wird nicht oder nur aus der Sparkasse des Kindes ersetzt usf. Freilich hat die natürliche Strafe auch ihre Grenzen. Manche Folgen unvernünftiger Handlungsweisen des Kindes können dieses ja ernstlich gefährden. Ferner haben nicht alle strafbaren Tätigkeiten des Kindes natürliche unangenehme Wirkungen, z. B. keckes Benehmen gegen gütige Personen. Aber trotz dieser Einschränkungen liegen die Vorzüge der natürlichen Strafen in ihrer sachlichen Gerechtigkeit und unabwendbaren Folgerichtigkeit von Ursache und Wirkung — eine heilsame Lehre für das künftige Verhalten.

Noch einige Regeln seien hervorgehoben. Die Strafen seien 1. individuell (d. h. der Eigenart des Kindes angepaßt), 2. gerecht (der Schwere des Vergehens entsprechend), 3. unverzüglich durchgeführt (damit das schnellebige Kind noch den Zusammenhang erfaßt), 4. abgestuft (gelindere Strafen anfänglich, um ihre Wirksamkeit nicht abzuschwächen), 5. milde und maßvoll, 6. immer aus Liebe zum Kinde gegeben, 7. nie im Zorn verhängt, 8. unparteiisch, 9. nichtentwürdigend für das Kind, endlich 10. konsequent (was heut bestraft wird, darf morgen nicht durchgehen).

Zu beachten ist, wie bereits der englische Pädagoge John Locke (1632 bis 1704) hervorgehoben hat, daß bei reiferen Kindern das Ehrgefühl schon so weit gediehen ist, daß Billigung und Mißbilligung, oft nur ein tadelnder Blick oder ein betrübtes Wort außerordentlich wirksam sein können. Denn auch im Kinde wohnt schon ein Streben nach Achtung und gutem Ruf, und je größer die Liebe und das Vertrauen des Kindes zum Erzieher ist, desto leichter wird man ganz ohne Strafe auskommen, ein Ideal, das jeder Erzieher anstreben soll.

5. Oft wird sich auch die Gelegenheit ergeben, Kinder für besonders gutes Verhalten (etwa Fleiß, Mühe, Geduld, Sauberkeit, Ertragen von Schmerzen u. dgl.) zu loben, manchmal auch, sie durch Belohnungen zu erfreuen. Freilich darf dies niemals zur Regel werden, weil sonst die aneifernde Wirkung stark abgeschwächt würde, anderseits das Kind dahin gebracht werden könnte, nur um einer versprochenen Belohnung willen Selbstverständliches und Pflichtgemäßes zu tun. Der bösen Tat soll sofort die Strafe

folgen, nicht aber der guten die Belohnung. Das erzeugt verhätschelte und verwöhnte Kinder und späterhin selbstsüchtige Menschen.

Schon ein anerkennender Blick oder ein solches Wort, die Gewährung eines kleinen Wunsches, Erlaubnis zu einer Lieblingsbeschäftigung können als Belohnungen gelten. Im Kleinkindalter kommt auch der Gewährung sinnlicher Genüsse (Süßigkeiten) Berechtigung zu. Sehr empfehlenswert sind Spielgaben, Bilderbücher, der Besuch von Märchen- und Puppenspielen u. dgl. Belohnung mit Geld soll nur insofern vorkommen, als man die Kleinen damit zur Sparsamkeit anleiten will.

6. Wegen des starken Nachahmungstriebes des Kleinkindes kommt für dieses Alter das Beispiel als Erziehungsmittel besonders in Betracht. Es ist lebendig, lebenswahr und anschaulich. Ein Spruch alter Erziehungsweisheit sagt: „Worte belehren nur, Beispiele aber reißen hin."

„Die Erzieher des Kindes müssen das, wozu sie das Kind anleiten und was sie von ihm verlangen, also Reinlichkeit, Ordnung, Sparsamkeit, Verträglichkeit, gutes Benehmen, Hilfsbereitschaft, Arbeitsamkeit usf., selber jederzeit beispielgebend befolgen. Man darf sich vor dem Kind nicht „gehen lassen" und glauben, es werde vom Kind der Widerspruch zwischen Wort und Tat, zwischen Lehre und Leben noch nicht erfaßt. Kommt das Kind einmal dahinter, dann ist das Erziehungswerk ernstlich gefährdet. Besonders verheerend können Gespräche der Erwachsenen wirken, die ein Kind noch nicht hören soll. Kinder sind z. B. oft mit etwas anderem beschäftigt, fangen aber doch manches aus den Reden der Umgebung auf. Peinlich achte man auch auf saubere Ausdrucksweise vor Kindern. Erwachsene wundern sich gelegentlich, woher nur das Kind dieses oder jenes häßliche Wort habe, ohne die Möglichkeit zu erwägen, daß sie selber das schlechte Beispiel gegeben haben. Schlechte Beispiele kommen auch nicht selten von den sogenannten „Miterziehern" des Kindes (Hausgehilfen, Kameraden, Straße, Bilder und anderes), auf die besonders zu achten ist. Sehr wirksam ist das gute Beispiel gleichaltriger Kameraden. Das Kind ersieht an ihnen, daß diese oder jene Leistung tatsächlich in seinem Alter erfüllt werden kann.

7. Auch das Wort, das Zureden, die Begründung wird in vielen Fällen seine Wirkung tun, namentlich bei älteren Kindern. Man darf aber die Belehrung als Erziehungsmittel nicht überschätzen.

Es hat Zeiten gegeben, in denen man meinte, vom Vorstellungsleben her den Willen entscheidend beeinflussen zu können (Sokrates, Aufklärung). Diese intellektualistische Pädagogik hat im 19. Jahrhundert noch Herbart gelehrt. Die Ergebnisse der neuzeitlichen Psychologie haben aber gezeigt, daß der Wille eine selbständige seelische Grunderscheinung ist, die aus dem Vorstellungsleben allein nicht erklärt werden kann. (§ 9.) Deshalb wendet sich die voluntaristische Pädagogik vor allem direkt an den Willen (Gewöhnung, Übung usf.), namentlich beim jüngeren Kind. Erst das reifere Kind wird man durch Einsicht zur Bildung verstandesmäßiger Motive bringen können, die dann das Wollen und Tun lenken. Das Vielreden und Vernünfteln („Räsonnieren") ist aber auf jeden Fall schlecht. Daran wollen sich namentlich Mütter oft nicht halten. Wie überall, so sind auch bei der Erziehung Taten besser als Worte.

Aufgaben und Übungen.

1. Teile ein: Natürliche und künstliche Strafen; diese wieder...

2. Gib Arten von natürlichen Strafen an!

3. Es sind im besonderen Gründe anzuführen, die gegen die körperliche Züchtigung sprechen.

§ 34. Kinderunarten und Kinderfehler.

1. Wem hast du als Kind am liebsten gefolgt?
2. Welche Personen, Tiere und Dinge erregten in dir besondere Furcht? Warum?
3. Welche Jugendgespielen hast du noch gut in Erinnerung? Erinnerst du dich noch an besondere Einwirkungen aus dem Verkehr mit ihnen?

Wir behandeln im folgenden kurz Eigenschaften und Verhaltungsweisen von Kindern, die von Eltern und Erziehern als Unarten unangenehm empfunden oder als ausgesprochene Schwächen und Fehler oft beklagt werden. Es sind dies namentlich Ungehorsam, Eigensinn und Trotz, Lüge sowie Furcht und Ängstlichkeit.

1. In den meisten Fällen sind an dem Ungehorsam des Kindes die Eltern und Erzieher selbst schuld. Oft wird mit der Erziehung zum Gehorsam zu spät begonnen oder es werden die eben besprochenen Erziehungsmittel nicht richtig angewendet.

Vom Standpunkt einer vernünftigen und liebevollen Erziehung ist die Forderung nach Gehorsam des Kindes eine Selbstverständlichkeit. Der Erzieher übernimmt eben die Leitung des noch nicht oder zu wenig einsichtigen kindlichen Willens. Namentlich die Eltern besitzen eine natürliche Autorität, die sie im Interesse des Kindeswohles nicht preisgeben dürfen. Es gibt also, wenn einmal ein Erziehungsfall überlegt ist (z. B. das rechtzeitige Schlafengehen des Kindes), kein „Verhandeln" über die Notwendigkeit des Folgens, kein langes Zureden oder gar eine Überredung durch Lockmittel, wenn das Kind nicht folgen will. In solchen Fällen ist sofortige Strafe am Platz. Sie muß ja nicht gleich übertrieben streng und hart sein. Schon beim nächstenmal wird sich ein Erfolg der Übung im Gehorchen zeigen (das Kind geht weniger oder ganz widerspruchslos zu Bett). Das Kind muß freilich zur Überzeugung kommen, daß der Wille des Erziehers nach unbedingtem Gehorsam fest bleibt und sich von einem einmal ausgesprochenen Gebot durch nichts abbringen läßt. Dabei ist vorausgesetzt, daß die Befehle nicht bloßer Willkür und Laune entspringen dürfen. Sehr schaden kann der natürlichen Erziehung zum Gehorsam Meinungsverschiedenheit der Eltern über einen „Fall" in Anwesenheit des Kindes. Dieses wird sogleich den offenliegenden Vorteil für sich herausfinden. Es empfiehlt sich deshalb die Erörterung solcher Streitfragen in Abwesenheit des Kindes.

Wer die Kindesnatur kennt, wird wissen, daß es auch Fälle von Ungehorsam gibt, die Nachsicht verdienen. So entspringt übergroße Lebhaftigkeit trotz eines gegebenen Verbotes oft der triebhaften Ungebundenheit der Kleinen. Ein andermal übertritt das Kind ein Gebot unwissentlich, das heißt, es hat nach Kinderart buchstäblich darauf vergessen. Hier ist also Milde am Platze.

2. Besondere Zurückhaltung des Erziehers empfiehlt sich bei Fällen von Eigensinn und Trotz. Sie sind ein bestimmter Ausdruck des Persönlichkeitsbewußtseins und treten in gewissen Perioden lebhafter erwachender Selbstbehauptung besonders stark auf. (Trotzalter! §§ 1 und 21.) Die Hauptursache trotzigen Benehmens bilden vom Kinde

lebhaft empfundene Einengungen der Freiheit (etwa Unterbrechung einer vom Kind gewollten durch eine vom Erzieher befohlene Tätigkeit).

Nicht selten kommt es dann zu leidenschaftlichen Ausbrüchen des Trotzes; die Kleinen schreien, weinen, werfen sich auf den Boden, schlagen mit den Fäusten um sich, kratzen und beißen u. dgl. mehr. Bei derartigen Szenen darf nun der Erzieher keinesfalls schwach werden, sonst wird er der Sklave seines Zöglings. Austoben lassen und nicht beachten, ist hier vorläufig die beste Verhaltungsmaßregel. In dem Kind darf sich auf keinen Fall die Meinung bilden, daß es durch solche Ausfälle der Umgebung seinen Willen aufzwingen könne.

Durch geschickte Erziehungsmaßnahmen, namentlich durch Eingehen auf die Ursachen trotzigen Verhaltens (individuelle Behandlung!) wird es jedoch oft gelingen, das eigenwillige Verhalten des Kindes von vornherein zu verhindern.

Ein feinsinniges Beispiel hiefür bietet Charlotte Bühler (in der „Geistigen Entwicklung des Kindes" von K. Bühler): „Die Lust am Spielen (Inge im Alter von 2;5) ist jetzt so groß, daß das Kind sich sträubt, es abzubrechen, um ins Bett zu gehen, spazieren zu fahren usw. Man lenkt es ab und noch gelingt das Kunststück. In diesen Tagen aber zeigt sich eine neue Willenserscheinung. Ein Beispiel: Ich fahre das Kind im Wagen spazieren, wir kommen zurückkehrend ans Gartentor, wo ich es heraushebe und anweise, allein bis zum Haustor zu gehen. Statt dieser Aufforderung zu dem sonst sehr beliebten Alleingehen zu folgen, wirft sich das Kind schreiend und ganz außer sich geratend auf die Erde. Was war geschehen? — Nach einigem Überlegen die Ursache ahnend, mache ich am nächsten Tag folgenden Versuch: Einige Schritte vor dem Gartentor sage ich zu dem Kinde: wenn wir jetzt ankommen, steigst du am Gartentor aus und läufst zur Haustür allein usw. — Und alles verläuft programmgemäß und mit Vergnügen." — „Viele Ereignisse in den kommenden Wochen", bemerkt Karl Bühler zu diesem Beispiel, „regelten sich auf ähnliche Weise und nach demselben Vorspiel, der „Eigensinn" des bisher leicht lenkbaren Kindes hätte einen beinahe manchesmal aus der Fassung bringen können und zwang uns eine Zeitlang, die vielen kleinen Ereignisfolgen, die das Kind interessierten, genauer vorausdenkend zu regeln, als es ohnedies geschehen wäre. Die Sache war praktisch harmlos, theoretisch sehr lehrreich und — das Kind bis zu einem gewissen Grad in seinem guten Recht. Wer von uns kennt nicht den heftigen Ärger, den es macht, wenn ein täppischer Mensch oder Zufall uns einen wohlausgeheckten Plan, der am Schnürchen ablaufen sollte, vernichtet?"

Man darf nicht übersehen, daß Trotz und Eigensinn des Kindes oft durch unkluge Unterdrückung berechtigten Eigenwillens durch Erwachsene sowie auch Brüder und Spielgefährten verursacht werden. Trotzige Auflehnung des Kindes bedeutet nicht immer ein Verhalten, das zu unterdrücken ist. Da regen sich gar manchmal Selbstgefühl und Eigenwille der werdenden Persönlichkeit, Äußerungen, die schonend gepflegt werden müssen. Fortwährende Unterdrückung des Geltungsstrebens bildet oft die Ursache, daß das Kind sich schwer in die Gemeinschaft einordnet, lügnerisch, boshaft und hinterhältig, ja verbrecherisch wird, um so auf Umwegen die Geltung seines Ich zu erreichen, die ihm eine unvernünftige Umgebung verwehrt. Zurücksetzung von Kindern, die etwa körper-

liche oder geistige Mängel aufweisen, zugunsten glücklicherer Geschwister kann die nachteiligsten Folgen für die Charakterentwicklung nach sich ziehen. Darauf hat die Individualpsychologie (Punkt 5 dieses Kapitels) mit besonderem Nachdruck hingewiesen.

Große Geduld und schonende, nachsichtige Behandlung verdienen Kinder, die infolge krankhafter Reizbarkeit der Nerven zu Trotz und Eigensinn neigen. Gehäufte Anfälle dieser Art können die Gesundheit des Kindes sehr schädigen. Man wird also trachten, durch Güte, Geduld und beruhigende Einwirkung solche Ausbrüche möglichst von vornherein zu verhüten.

3. Ausgesprochene Lügenhaftigkeit des Kleinkindes ist erfreulicherweise viel seltener, als man gewöhnlich annimmt. Dies ist sofort leichter verständlich, wenn man bedenkt, daß man aus dem Gebiet der „Kinderlügen" die vielen Fälle von bloßen Erinnerungstäuschungen abheben muß, denen ja auch der Erwachsene unterliegt („Irren ist menschlich"). Es fehlen hier sowohl das Bewußtsein von der Falschheit der Aussage als auch die Absicht der Täuschung. Ebenso sind in moralischem Sinne keine Lügen die phantastischen Aussagefälschungen; denn es fehlt hier der bewußte Zweck, etwas zu erreichen, ein drittes, wesentliches Merkmal der Lüge.

Nach W. Stern sind Lügen „bewußt falsche Aussagen, die dazu dienen, durch die Täuschung anderer bestimmte Ziele zu erreichen. Zur wirklichen Lüge gehören also, im Unterschied von andern Arten der Falschaussage, drei Merkmale: Das Bewußtsein der Falschheit, die Absicht der Täuschung, die Zweckhaftigkeit. Durch die ersten beiden Merkmale unterscheidet sich die Lüge von der Erinnerungstäuschung, durch das dritte Merkmal von der phantastischen Aussagefälschung." Schon aus dem Grunde, weil das Vorhandensein aller drei Merkmale einen relativ hohen Stand der Entwicklung voraussetzt, meint Stern, dürfen wir das Auftreten wirklicher Lügen nicht zu früh für möglich halten. Wir haben es entweder mit Scheinlügen zu tun (Verhaltungsweisen, die nur äußerlich wie Lügen anmuten) oder mit Lügenkeimen (nur vorübergehende Ansätze zu Lügen, die aber im nächsten Augenblick fallen gelassen werden).

Für eine richtige Auffassung von der Lügenhaftigkeit des Kleinkindes ist auch hervorzuheben, daß Denken und Sprechen des Kindes noch im Zustande der Entwicklung sind, ferner, daß das Kind oft Ja und Nein nur als Wunsch- oder Affektwort gebraucht, während wir Erwachsenen dies als sachliche Bejahung oder Verneinung deuten.

Hilde Stern „hatte 2;6 den Bruder schmerzhaft gekniffen. Als sie später daran erinnert wurde: ‚Du hast dem Brüderchen ja weh getan!' rief sie mit unwilligem Gesichtsausdruck: nein, nein — womit sie nicht bestreiten wollte, dem Bruder Schmerz zugefügt zu haben, sondern nur den Wunsch ausdrückte: Ich will nichts davon hören, nicht daran erinnert werden."

Bekannt sind die Beispiele, wo Kinder durch ein Wörtchen ein Bedürfnis nur vortäuschen, damit man sie aus dem Bettchen oder vom Stuhle nimmt. Hierher gehört auch das Vortäuschen von Schmerzen, um etwas Unangenehmes abzuwehren. Ein

Mädchen z. B., das gegen Reisspeisen starke Abneigung hatte, bekam schon während des Genusses regelmäßig Leibschmerzen.

Die Lüge als Abwehrhandlung ist also im Kindesalter häufig anzutreffen, namentlich auch aus Furcht vor der kommenden Strafe. Wenn diese Lügen nun wohl als Augenblickshandlung mit reflexartigem Charakter zu verstehen sind, so muß doch schon frühzeitig die erzieherische Behandlung einsetzen.

Ein schönes Beispiel hiefür finden wir bei den Eltern Stern an ihrem Sohn Günther (3;4½): „Ich bemerkte, daß ein Stück Tapete abgerissen an der Wand hing; davorstehende Stühle waren so gerückt, wie es Günther in seinen Spielen zu tun pflegte, so daß der Täter unverkennbar war. Ich fragte Hilde und Günther: ‚Wer hat das Stück Tapete abgerissen?' Hilde antwortete in sicherem Ton: ‚Ich nicht.' Günther blieb abgewendet und sagte ebenfalls: ‚Ich nicht.' Ich forderte ihn ruhig auf: ‚Komm mal her!' Günther versteckte die Hände hinter dem Rücken: ‚Aber nicht hauen!' Das war ja schon ein Eingeständnis, denn er hatte nie einen Klaps bekommen, den er nicht ehrlich verdient hätte. Ich: ‚Nein, ich werde dich nicht hauen. Nun komm, mein Junge! Sieh mal, hast du das abgerissen?' Günther: ‚Ja.' Ich nahm die Gelegenheit wahr, ihm klarzumachen, daß gute Kinder immer gleich sagen, was richtig ist. Die Furcht vor einer, wenn auch kleinen Strafe hatte Günther zunächst zu Abwehräußerungen veranlaßt; als er merkte, daß nichts zu fürchten war, trat an Stelle der Abwehr die ruhige, korrekte Aussage. Bei so jungen Kindern, die erst zu Charakterfestigkeit erzogen werden sollen, ist es vor allem nötig, daß man ihnen das Hinwegkommen über die Abwehr leicht mache. Es ist in diesem Alter ja noch gar nicht zu verlangen, daß ein Kind eine so starke Selbstüberwindung ununterstützt zustande bringe."

Als echte Lüge ist in der Frühkindheit die Angstlüge am häufigsten. Sie trachtet nicht selten, einem Tadel oder einer Strafe zuvorzukommen.

Scupins „Bubi" (2;5½): „Ganz ausnahmsweise versuchte er heute eine Verheimlichung. Er rief aus dem Bettchen der Mutter entgegen: ‚Bubi war artig, hat schön deslafen, Bubi hat nicht Winderle naßgemacht... Bubi war artig.' Diese übereifrige Selbstbelobung und die großen, angstvollen Augen kamen der Mutter gleich verdächtig vor und der Verdacht war gerechtfertigt."

Bedenklicher sind Lügen des Kindes, die nicht als Ausfluß einer plötzlichen triebhaften Abwehr gelten können. Manche Kinder bleiben beharrlich bei einer falschen Aussage und ziehen dann boshafterweise oft ganz unschuldige Personen in einen Fall hinein. Man kann dann schon von angeborener Verlogenheit sprechen, namentlich dann, wenn Kinder vorbedacht und planmäßig lügen. Diese Lüge kann ebenso pathologisch sein wie übertriebene Phantastik. In beiden Fällen muß heilpädagogische und ärztliche Behandlung einsetzen. Die Eltern Stern halten aber diese Fälle für „sehr viel seltener, als man gemeiniglich glaubt", und betonen demgegenüber Fälle von fast vollständiger Lügenfremdheit aus eigener Erfahrung. Freilich kann hier Erziehung fast alles erreichen. „Nicht Therapie (Heilverfahren), sondern Prophylaxe der Lüge (Vorbeugung) muß die Hauptaufgabe der frühkindlichen Pädagogik sein. Man beginne nicht erst,

durch Strafen und Vorwürfe am Kinde herumzudoktern, wenn die Lügenkrankheit da ist, sondern man sorge dafür, daß überhaupt kein Nährboden für sie vorhanden ist."

In der vorzüglichen Arbeit von Cl. und W. Stern „Erinnerung, Aussage und Lüge in der frühen Kindheit" werden folgende erziehliche Ratschläge gegeben:

1. Man sei dem Kinde gegenüber auch im kleinen wahrhaftig.

2. Man leite das Kind nie zum Mithelfen bei Verlegenheitslügen an (bei unliebsamem Besuch: Sie sollen sagen, die Eltern seien nicht zu Hause); dies wirkt besonders verderblich.

3. Man sei nicht zu strenge beim Strafen; so züchtet man geradezu Angstlügen.

4. Man umsorge das Kind nicht mit übertriebener Ängstlichkeit und verwöhne es nicht zu sehr; das Kind gewöhnt sich leicht an, Schmerzen zu erdichten, um so jeden Wunsch durchzusetzen.

5. Man vermeide überflüssiges Ausfragen; auf diese Weise werden oft durchaus gewollte Antworten erzwungen; über unbewußte Erinnerungsfälschungen kommt das Kind schließlich zu bewußten Unwahrheiten.

6. Man soll nicht harmlose Erinnerungsfälschungen gleich mit einem: „Du lügst ja!" beantworten, ebenso Phantastereien oder Entgleisungen leichterer Natur. Dadurch drängt man dem Kind zu frühzeitig den Begriff der Lüge auf.

7. Man bausche selbst wirkliche Einzelfälle von Lügen nicht zu sehr auf; kleine Vergehen soll man in der Frühpädagogik überhaupt nicht ständig betonen; sie graben sich sonst erst recht in die Kinderseele ein.

8. Man mache das Kind zum aktiven Mitkämpfer gegen die Lüge durch Entwicklung der Selbstverantwortlichkeit.

Wichtig ist besonders das Beispiel für Wahrhaftigkeit in der Umgebung des Kindes.

Charlotte Bühler und Johanna Haas haben in einer pädagogisch-psychologischen Untersuchung über die Kinderlüge auf Grund von Erhebungen an Wiener Schulkindern von 7 bis 12 Jahren („Gibt es Fälle, in denen man lügen muß?") feststellen müssen, daß von einer wirksamen Erziehung zur Wahrhaftigkeit bei dem Großteil der untersuchten Kinder nicht die Rede sein konnte. „Nur ein kleiner Prozentsatz von Kindern schien überhaupt das Bewußtsein des Unerlaubten, Unmoralischen bei der Lüge zu haben. Die meisten sahen und hörten offenbar das Lügen täglich um sich herum und schienen es für die natürlichste Sache der Welt zu halten. Die Motive, die einigen Kindern von ihren Erziehern gegen das Lügen gegeben worden waren, erwiesen sich als völlig unzureichend. Sie waren nicht geeignet, Versuchungen gegenüber Halt zu gebieten. Wirksame und wertvolle Gegeninstanzen gegen die Lüge waren dem Großteil der Kinder unbekannt."

4. Es ist leicht einzusehen, daß das Kind, das oftmals seine Hilflosigkeit, Unzulänglichkeit und Schwäche wahrnehmen muß, mehr Furcht und Ängstlichkeit zeigt als der Erwachsene. Es besteht aber auch noch ein Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen in der Art der Furcht. Erwachsene zeigen mehr „begründete" Furcht vor wirklich Bedrohlichem, wie es die Erfahrung im Laufe der Jahre ergeben hat (Erfahrungsfurcht). In den Kinderjahren überwiegt zum großen Teil

die instinktive Scheu vor dem Neuen, Ungewohnten, Fremden, plötzlich Eintretenden.

So erschrickt das Kind heftig, wenn sich plötzlich ein Spielzeug mechanisch zu bewegen beginnt, denn der kleine Spieler ist gewohnt, an diesen Dingen als an leblosen Gegenständen herumzuhantieren.

Nach Karl Groos ist diese Furchtanlage beim Kind als instinktiver Selbstschutz, als negative Stellungnahme zur gewöhnlich positiven Hingabe an das Neue zu verstehen, wie sie in der Neugier und Wißbegierde hervortritt (Instinktfurcht).

Das Vorhandensein einer speziellen Erbfurcht (z. B. Furcht vor Tieren als Überbleibsel aus Zeiten, da der Urmensch ständig in besonderen Gefahren vor gewissen Tieren lebte) ist auch angenommen worden, wird aber jetzt bezweifelt (Bühler, Groos). W. Stern und andere konnten nachweisen, daß angeblich ererbte Furcht vor der Dunkelheit, vor dem Gewitter, vor Tieren usw. bei Kindern gänzlich fehlen kann.

Mehr oder weniger dauernde Furchtstimmungen bei Menschen bezeichnet man als Ängstlichkeit. Sie wird leider oft genug bei Kindern geradezu gezüchtet durch bedenkliche Furchtsuggestionen.

Eltern und andere Personen der Umgebung des Kindes drohen diesem oft in unverantwortlicher Weise mit Gespenstern, mit dem „schwarzen Mann" (in Wien „Rawuzel"), mit dem Wachmann, mit dem bösen Hund hinterm Ofen usw. Den beliebten und volkstümlichen „Krampus" nehmen die Kinder zwar harmlos, doch empfiehlt sich auch hier bei ängstlichen Kindern große Vorsicht, am besten überhaupt Aufklärung. Das Peinliche solcher Furchtsuggestionen liegt in ihrer Nachhaltigkeit für das Kind. „Es ist wohl nicht zuviel gesagt, daß die ersten Lebensjahre eines Kindes durch keine äußere Einwirkung so sehr vergällt werden können wie durch derartige Einschüchterungen. Selbst harte Strafen bringen doch nur augenblickliche Leiden, suggerierte Furchtaffekte aber peinigen das Kind chronisch; jedes Alleinsein, jeder Aufenthalt in der Dunkelheit oder in einer ungewohnten Umgebung kann ihm so zur Qual werden." (Stern.)

Die Individualpsychologie macht besonders auf die Beziehung der Angst zum Geltungsbewußtsein des Kindes aufmerksam.

Das nervöse Kind hat durch gemachte und übertriebene Ängstlichkeit ein Mittel in der Hand, sich zum Tyrannen seiner Umgebung aufzuwerfen, und spürt eine Art Machtkitzel, wenn es etwa zur Nachtzeit die Mutter dadurch jederzeit zur Verfügung hat. (Erwin Wexberg, „Ängstliche Kinder" in „Heilen und Bilden" von Adler-Furtmüller.)

Die Psychoanalyse (§ 8) weist auf die Lustquellen der Angstgefühle hin, die außer dem Lustertrag des Machtkitzels auch in gewissen körperlichen Begleit- und Folgeerscheinungen liegen (erhöhter Puls, Anschmiegen, Gestreicheltwerden).

Der Angstgegenstand (Hund, Pferd) soll ferner oft nur Ersatz (Symbol) für den wahren, aber ins Unterbewußtsein „verdrängten" darstellen. Der Psychoanalytiker Jung berichtet von einem 4jährigen Mädchen, das um die Zeit der Geburt eines Brüderchens von einer nervösen Erdbebenangst befallen wurde (es hatte von dem zu dieser Zeit stattgefundenen Erdbeben in Messina gehört). Dieser Angstgegenstand war nun nach Jung nicht der eigentliche. Das Kind lebte sich vielmehr in einen Ersatz-(Kompensations-)

vorgang hinein wegen der Heimlichkeit und Feindseligkeit der Eltern, die das Mädchen in der Vorenthaltung der Aufklärung über den Geburtsvorgang erblickte. Das Kind wollte sich auf einem andern Gebiete die Liebe der Eltern erzwingen. Erst nach der endlich kindgemäß erteilten Aufklärung schwand allmählich die Erdbebenfurcht. W. Stern erklärt dies natürlicher: „Das Kind hatte in der Geburtsaufklärung nun einen neuen Interessenstoff gewonnen, der es (wie Jung berichtet) eifrigst beschäftigte; kein Wunder, daß nun das ältere (Erdbeben-) Interesse, das ohnehin nicht mehr mit der ursprünglichen Wucht der Neuheit wirkte, in den Hintergrund trat."

Die Psychoanalyse versucht übrigens auch, alle Angstzustände des Menschen aus der bei der Geburt erlebten Urangst zu erklären.

5. Die von Alfred Adler (Wien) begründete, in diesem Buch schon mehrmals genannte Individualpsychologie hat sich allmählich auch ein pädagogisches System zurechtgelegt, das hier kurz erörtert sei. Nach Adler erstrebt die individualpsychologische Forschung „eine Vertiefung der Menschenkenntnis, die nur zu holen ist aus dem Verständnis der Stellung des Individuums zu seiner sozial bestimmten Aufgabe". Die „Bewegungslinie des menschlichen Strebens" entspringt zunächst einer „Mischung von Gemeinschaftsgefühl und Streben nach persönlicher Überlegenheit".

Die Erziehung soll das Kind also von frühester Jugend an so leiten, daß das Geltungsstreben sich in einer Weise auswirkt, die sowohl der Gemeinschaft wie dem einzelnen nutzbringend ist. Der Mensch wird nur dann ein nützliches Glied in der Kette der Menschheit, wenn er den Weg in die Gemeinschaft findet. Findet er ihn nicht, so waren Widerstände am Werk, die das natürliche Geltungsstreben behindert und es zu absonderlichen Umwegen verleitet haben: durch auffallende Unarten, Kniffe, Tricks, störende Verhaltungsweisen, Sprachgebrechen (Stammeln, Lispeln, Stottern), Lügen, Bosheiten, Streiche sucht das Kind Aufmerksamkeit von der Umgebung zu erzwingen. Namentlich drei Momente erschweren den normalen Weg des Geltungsstrebens: 1. Organische Fehler (durch die die Betroffenen sich als zurückgesetzt empfinden und deshalb der Gesellschaft feindlich gegenüberstehen). 2. Zu harte Behandlung des Kindes (wodurch es den Glauben an seine Leistungsfähigkeit verliert und in der Abwehr zu verschrobenen Ersatzmitteln des Machttriebes greift). 3. Verwöhnung, Verzärtelung. (Solche Kinder muten sich mit der Zeit überhaupt keine Selbständigkeit mehr zu und es stellen sich bald auf allerlei Nebenwegen Bestrebungen ein, die Umgebung zu tyrannisieren.) Alle diese Ausgänge des Widerstreites zwischen Geltungsstreben und Gemeinschaftsgefühl führen nach Adler zum „nervösen Charakter". Sobald solche Kinder mit sozialen Verbänden (Kindergarten, Schule, Spielplatz) in Berührung kommen, werden diese Schattenseiten offenkundig. Da es sich hiebei nicht um vereinzelte Entgleisungen handelt, sondern um Auswirkungen einer fehlerhaften Grundeinstellung, sind solche Menschen schwer zu behandeln und zu bessern. Den größten Erfolg verspricht hier die Aufdeckung des irrigen Lebensplanes. Denn „jede seelische Erscheinung kann, wenn sie uns das Verständnis einer Person ergeben soll, nur als Vorbereitung für ein Ziel erfaßt und verstanden werden".

Die Individualpädagogik will also 1. alles vermeiden, was den Trotz des Kindes (die „Protesteinstellung") herbeiführen könnte, und 2. alles

heranziehen, was den Mut des Kindes zu eigener Leistung, zur Selbstverantwortlichkeit erhöht. Man darf vom Kind nur das verlangen, was es tatsächlich seinem Alter gemäß leisten kann. Das Kind soll immer ermutigt werden.

Die Individualpädagogik ist stark optimistisch eingestellt und sieht „Begabung" nicht als etwas von der Natur Verliehenes an, sondern von der individuellen Situation Abhängiges (z. B. leistet ein in der Mathematik schwacher Schüler bei Lehrerwechsel oft Hervorragendes).

Beschämungen, namentlich öffentliche, wirken oft verheerend auf das seelische Verhalten des Kindes. Strafen sollen niemals von außen und willkürlich, sondern stets als logische Auswirkung der Handlung des Kindes erfolgen. Dabei ist zu beachten, daß man den Kindern vorher die Folgen des Tuns vor Augen führen soll. Läßt es sich trotzdem nicht abhalten, dann muß es die Folgen eben tragen. Da das Kind den Zusammenhang zwischen Tat und Konsequenz ja selber merkt, sind nachträgliche Vorwürfe zwecklos.

Wie in Wien, gibt es bereits in vielen anderen Städten individualpsychologische Vereine, die in Wort und Schrift für die Verbreitung und Anwendung individualpsychologischer Ideen wirken und auch Heilberatungsstellen führen.

Ein kürzlich erschienenes Sammelwerk „Technik der Erziehung" (herausgegeben von Sofie Lazarsfeld) behandelt verschiedene Erziehungsfragen vom Standpunkt der Individualpsychologie. Andere Werke: Alfred Adler, „Menschenkenntnis", Erwin Wexberg, „Individualpsychologie".

Richtlinien für die Erziehung im Kleinkindalter im Sinne der neuesten Forschungen hat H. Hetzer unter dem Titel „Seelische Hygiene — Lebenstüchtige Kinder" (Vorwort von Charlotte Bühler) herausgegeben. (Verlag „Kleine Kinder", Dresden 1930).

Aufgaben und Übungen.

In der oben erwähnten Arbeit von Bühler-Haas werden folgende drei Hauptgruppen von Lügen mit Übergangsformen unterschieden. Es sind hiezu Beispiele zu suchen! (Die Zahlen daneben beziehen sich auf die Verteilung der Lügen bei Knaben und Mädchen. Was ist darüber zu sagen?)

		Knaben (Prozent)	Mädchen (Prozent)
I. Soziale Lüge	Geheimnisbewahren Schonung anderer Freude bereiten	18	32
Übergang	Verlegenheitslüge	5	14
	Phantasie	1	—
II. Asoziale Lüge	Furcht Notwehr Scham Gier	40	31
Übergang	Schullüge Behördenbetrug	9	6
III. Antisoziale Lüge	Verheimlichen von Schäden Übervorteilung Verleumdung	27	17
		100	100

Seelische Ausfallserscheinungen.

(Heilpädagogik.)

§ 35. Das schwachsinnige, psychopathische und nervöse Kind.

Von Hilfsschuldirektor Karl **Hilscher**, Wien.

1. Die Heilpädagogik befaßt sich mit der Erziehung und dem Unterricht sinnesabnormer (taubstummer, blinder, taubstummblinder, schwerhöriger, sehschwacher) und geistesabnormer Kinder; letztere charakterisiert Abnormalität des Nervensystems und Störung der geistigen Eigentümlichkeiten.

Die Kleinkinder täuschen uns oft in ihren Anlagen und Fähigkeiten und versprechen uns in dieser Zeit mehr, als sie später halten.

Die Kindergärtnerin muß daher auch das geistesschwache Kind erkennen, erziehen und bilden lernen, denn fast in jeder Abteilung wird sie solche Kinder finden, die in der Ausbildung ihrer Eigenschaften mit den geistig Normalen nicht gleichen Schritt halten können.

Die Gemeinde Wien hat schon vor längerer Zeit Hilfsschulen errichtet, in denen Kinder mit geringem Schwachsinn erzogen und unterrichtet werden. Jetzt geht sie daran, auch Erziehungseinrichtungen für das im Vorschulalter stehende schwachsinnige Kleinkind zu schaffen.

In einem Erlasse des Wiener Jugendamtes (1928) an die Leitung sämtlicher Kindergärten in Wien heißt es:

„Falls eine Kindergärtnerin ein Kind in der Abteilung hat, von dem sie annimmt, daß es als geistig abnormal zu betrachten ist, hat sie im Einvernehmen mit der Kindergartenleiterin mit einem von dieser gefertigten Dienstzettel und dem Kinde die zunächst liegende Hilfsschule aufzusuchen, um dort ein fachmännisches Urteil einzuholen. Falls die heilpädagogische Kommission das Kind als für den Kindergartenbetrieb ungeeignet bezeichnet, ist der entsprechende Antrag auf Ausschulung an das Jugendamt (Kindergarteninspektor) zu richten."

Damit ist der Kindergärtnerin ein Mittel in die Hand gegeben, schwachsinnige Kinder vom Besuche des Kindergartens fernzuhalten. Sie soll aber selbst in die Lage versetzt werden, solche Kinder als schwachsinnig zu erkennen.

2. Bei manchen Kindern ist der Schwachsinn augenfällig und es wird der Kindergärtnerin leicht fallen, die Bildungsunfähigkeit dieser Kindergartenkinder festzustellen. Es gibt aber leicht schwachsinnige Kinder, bei denen es ihr schwer fallen wird, ein richtiges Urteil über ihre geistige Beschaffenheit abzugeben.

Welche Kinder sind als schwachsinnig zu bezeichnen und gehören somit in den Kindergarten für Schwachsinnige (Hilfsschulkindergarten)?

Schwachsinnige Kinder haben zumeist gesunde Sinnesorgane, aber ihr Sinnen (Sinnieren), ihr Denken ist schwach. Diese geistige Schwäche ist vielfach auf eine angeborene oder in den ersten Lebensjahren erworbene Erkrankung des Zentralnervensystems (Gehirn, Rückenmark) zurückzuführen. Je heftiger diese Erkrankung war, desto geschädigter ist die Intelligenz des Individuums.

Hat man einem Menschen einen Fuß abgenommen, so bietet ihm eine Prothese einen wenn auch nicht vollwertigen Ersatz dafür. Ist das Gehirn des Kindes geschädigt (verkrüppelt), so ist es Aufgabe des Pädagogen, ihm gewissermaßen auch Denkprothesen zu bieten, es seinen Fähigkeiten entsprechend auszubilden und zu einem brauchbaren Gliede der menschlichen Gesellschaft zu machen.

Nicht vom Gewichte des Gehirns, sondern von dessen Reichtum an Nervenfasern (Fibrillen) hängt die Intelligenz des Menschen ab.

Werden diese durch eine Erkrankung geschädigt, so kann die Intelligenz des Menschen leiden. Man unterscheidet 2 Gruppen solcher Erkrankungen: diejenigen, bei denen die Erkrankung augenfällig (makroskopisch) ist, und solche, bei denen nur mit dem Mikroskop oder selbst auch mit diesem nicht die Veränderungen des Nervensystems feststellbar sind (mikroskopisch).

Zu letzteren gehören unsere Nervenerkrankungen, die ihre Ursache in einer Hemmung des feineren Aufbaues des Nervensystems haben, wie Nervosität, Nervenschwäche, Neurasthenie, Nervenschmerzen (Neuralgien), Hysterie, Veitstanz, Migräne und andere. Die makroskopischen Erkrankungen haben organische oder Defektpsychosen zur Folge. Sie können akuter (Fieberdelirien, Säuferwahnsinn, Melancholie, Manie, Verwirrtheit) oder chronischer Natur sein (Tumore, Geschwülste und Verhärtungen im Gehirn oder Rückenmark, Rückenmarkdarre, Muskelschwund, angeborenes Fehlen von Nervenpartien oder frühzeitige Schädigung, progressive Paralyse [fälschlich Gehirnerweichung], Idiotie und andere). Die akuten Fälle sind heilbar.

3. Man unterscheidet zwei Hauptarten des Schwachsinns, den primären oder angeborenen und den sekundären oder erworbenen.

Ersterer ist häufiger als letzterer und ist beim männlichen Geschlecht öfter bemerkbar als beim weiblichen. (In den Hilfsschulen sitzen beiläufig 66 % Knaben und nur 34 % Mädchen.)

Die mit angeborenem Schwachsinn behafteten Individuen werden nach ihrem Intelligenzdefekt und ihrer Begabung geschieden in: 1. Idioten (geistig Tiefstehende, Bildungsunfähige; Idiotie), 2. Imbezille (Bildungsfähige, Imbezillität) und 3. Debile (Unterrichtsfähige, Schwachsinnige leichteren Grades, Debilität). Jede dieser Gruppen kann wieder die stumpfe (apathische) oder erregte (erethische) Form zeigen. Die mit Idiotie Behafteten werden wieder geschieden in Idioten (Idiotie), Kretinen (Kretinismus) und Mongoloiden (Mongolismus).

Kretinismus ist eine apathische Form des Blödsinns. Der Kretin ist ein Idiot mit Zwergwuchs, Kropf (Erkrankung der Schilddrüse), einer rauhen, trockenen, spröden, schweißlosen Haut, unter der sich eine teigartige Flüssigkeit befindet (Myxödem), die Nasenwurzel ist abgeflacht (Sattelnase), oft schließt sich die Fontanelle erst mit dem 30. Lebensjahre. Tritt Kretinismus in einer Gegend allgemein auf, so bezeichnen wir ihn als endemisch, wenn nur einzeln, sporadisch.

Der Mongolismus ist durch vermindertes Wachstum, kleinen Schädel, Schlitzaugen mit Epikanthus (Hautfalte am inneren Augenwinkel), spärliche Augenwimpern, lange, spitze, sonderbar gefurchte Zunge, meist rauhe, schwer verständliche Sprache gekennzeichnet. Überbiegsamkeit der Gliedmaßen, vorzeitige und rückständige Verknöcherungen gehen nebeneinander. Hochgradige Rachitis und Lungenkatarrhe sind häufig. Die geistige Entwicklung bis zum 5. und 6. Lebensjahr ist besser als beim Kretinen, dann folgt häufig ein rascher Verfall der geistigen Fähigkeiten.

Mit Imbezillität bezeichnen wir den Grad mittleren Schwachsinns. Dieser Schwachsinnige ist gemütsstumpf, gefühlsroh, zeigt großen Egoismus und stellt sich außerhalb der Gesellschaft. Der Engländer Prichard (1835) hat als besondere Art der Imbezillität die moralische Imbezillität oder den moralischen Schwachsinn (moral insanity) festgestellt. Dies ist ein Zustand von einem ausgeprägten ethischen Tiefstande bei normaler oder wenig verminderter Intelligenz und starker Neigung zu unmoralischen Handlungen. Der Betroffene zeigt Gleichgültigkeit gegen das Leid der Mitmenschen.

Der leichteste Grad des Schwachsinns wird mit Debilität bezeichnet. Sie wird zumeist erst dann bemerkt, wenn das Kind unterrichtlich beeinflußt wird. Solche Kinder folgen nur schwer dem Unterrichte, zeigen mangelhafte Aufmerksamkeit, sind gedächtnisschwach, zerstreut, fassen schwer auf, wobei einzelne Fähigkeiten gut ausgebildet sein können. Der Debile unterscheidet sich vom Normalen nur wenig und nur durch ein längeres Beobachten gewahrt man die vorher geschilderten Mängel in der geistigen Entwicklung. Als Grund kann eine Verlangsamung der Gehirnentwicklung angenommen werden.

Zum erworbenen Schwachsinn (dementia) werden gezählt: die verschiedenen Manien (Kleptomanie, Pyromanie usw.), die Melancholie, Paranoia (Wahnsinn), dementia praecox (Frühverblödung, Jugendirrsinn), dementia paralytica (Paralyse, fortschreitende Hirnlähmung, Gehirnschwund), Epilepsie, Stupidität (dementia acuta) u. a. Von allen diesen findet man beim Kleinkind vielleicht nur die Epilepsie (Fallsucht).

Sie ist eine Nervenkrankheit mit (durch epileptische Anfälle hervorgerufenen) Bewußtseinsstörungen und späterem gleichzeitigen Speichelfluß. Solche Kranke irren wie im Traum umher, sind oft schamlos und verbrecherisch. Viele unserer Vagabunden und Gewohnheitsverbrecher sind epileptisch. Diese Kranken enden zumeist an epileptischem Schwach- oder Blödsinn.

3. Die Ursachen, die eine Entwicklungshemmung des Gehirns und damit des gesamten geistigen Lebens nach sich zu ziehen pflegen, können wir, je nach der Zeit, in der sie wirksam sind, in drei Gruppen unterscheiden. Die erste Gruppe solcher Schädlichkeiten macht sich vor, die zweite während der Geburt und die dritte in den Jahren von der Geburt bis zur Pubertät geltend.

Zu den Ursachen, die schon im Momente der Zeugung oder während des Eilebens wirksam werden, gehören Epilepsie, Hirnkrankheiten, namentlich Geistesstörungen, fortgesetztes Heiraten in der Blutsverwandtschaft, Trunksucht, Rausch im Moment der Zeugung, Geschlechtskrankheiten der Eltern oder eines ihrer Teile, zu großer Altersunterschied, auch große geistige Erschöpfung der Zeugenden — man denke an die häufig vorkommende Tatsache, daß geistig hochbegabte oder geistig sehr angestrengte Männer idiotische oder schwachsinnige Kinder haben —, hoher Grad von Blutarmut (insbesondere der Mutter), heftige Gemütsbewegungen (Schreck, Aufregungen usw.) der Mutter oder starke Erschütterungen des mütterlichen Körpers während der Schwangerschaft.

Die Einflüsse während der Geburt können sein:

1. Kopfverletzungen, insbesondere bei engem Becken der Mutter, bei Zangen- und Sturzgeburten;

2. gestörte Blutzirkulation, eintretende Wehenschwächen, langandauernde und schwere Geburten, scheintot geborene Kinder (Erstgeburten sind immer schwieriger);

3. Frühgeburten, nach denen oft die Kinder infolge der mangelnden Ernährung im Mutterleibe körperlich und geistig zurückbleiben. Bei Zwillingsgeburten kann Schwächung des Gehirns eines oder sogar beider Kinder eintreten.

Auch in der Zeit nach der Geburt spielen Kopfverletzungen eine große Rolle, worauf die volkstümliche Redensart „nicht auf den Kopf gefallen sein" hinweist. Als weitere Ursachen kommen in Betracht: Blutüberfüllung des Gehirns durch Einhüllen des Kopfes, Schlafen in der Nähe eines heißen Ofens, Mißbrauch von Betäubungsmitteln, z. B. Opium (Mohnkapselabguß) und Branntwein zur Einschläferung des Kindes usw. Großen Einfluß können auf die geistige Entwicklung ausüben: die Rachitis (Englische Krankheit), verschiedene Infektionskrankheiten (Scharlach, Grippe, Masern, Diphtherie, Blattern, Rotlauf), nach denen im Anschluß Schwachsinn auftreten kann, weiters Fraisen, Kinderlähmung, Hirnblutungen, Entzündungen der Hirnhäute, Epilepsie, Veitstanz und andere. Das nächtliche Aufschreien der Kinder ist oft eine Folge beginnender Nervenkrankheiten und soll vom Erzieher nicht unbeachtet bleiben (Arzt). Auch das soziale Milieu wirkt sich in der Erziehung aus (vgl. Proletarierkind, Prinzenkind, Waisenkind, Einkind, Kostkind, Artistenkind), denn Not und Sorge, chronische Unterernährung, elende Wohnungsverhältnisse, Schmutz, Verwahrlosung hemmen die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes.

Nicht unerwähnt darf die Funktion der inneren Drüsen bleiben. Der Ausfall der Tätigkeit einer einzigen Drüse (Schilddrüse usw.) kann schon Schwachsinn bewirken. Insbesondere bei ungenügendem Arbeiten der Drüsen untereinander kommen infantilistische Züge vor. Diese Kinder bleiben körperlich und geistig immer auf einer kindlichen Stufe stehen.

Durch diese Ursachen werden in dem noch unentwickelten Gehirn Krankheitsprozesse (zeitweilige oder dauernde Lähmungen) erzeugt, nach deren Ablauf es nicht mehr in normaler Weise entwicklungsfähig ist.

Ein solcher Zustand läßt sich auch vom geschicktesten Arzt nicht wieder beseitigen, das heißt: Schwachsinn ist unheilbar. Es ist aber nicht ausgeschlossen, ihn auf pädagogischem Weg einigermaßen zu bessern; man darf sich jedoch in dieser Hinsicht nicht allzu großen Hoffnungen hingeben.

Häufig wird das schwachsinnige Kind schon durch Vorhandensein körperlicher Mißbildungen erkannt.

4. Kennzeichen des Schwachsinns

a) körperliche (somatische).

Solche Mißbildungen (Degenerationszeichen) sind zum Beispiel asymmetrische Schädel- und Gesichtsbildung, Verschmälerung der Zahnbögen, Doppelgebiß oder ungleiche Stellung der Zähne, gotischer Gaumen, Schielen, Augenzittern, Stottern, seitlich abstehende große Ohrmuscheln, angewachsene Ohrläppchen, Wucherungen in der Nase und im Nasenrachenraum, kurze, klobige oder gar zu lange Hände und andere. Die ursächlichen Zusammenhänge sind noch nicht genügend nachgewiesen.

Oft lernt das schwachsinnige Kind sehr spät gehen oder es ist viel später als seine Altersgenossen imstande, sich selbst anzuziehen, eine Unbeholfenheit, die gleicherweise auf ungeeignete Beschaffenheit des Nervensystems zurückzuführen ist. Auch grobe geschlechtliche Unarten und besonders stark hervortretende Naschhaftigkeit treten beim schwachsinnigen Kleinkind oft in Erscheinung.

Man hat sich aber zu hüten, aus einzelnen Zeichen voreilige Schlüsse auf die geistige Beschaffenheit des Kindes zu ziehen. Nur eine Anzahl verschiedenartiger Merkmale in geistiger und körperlicher Beziehung würden einen solchen Schluß rechtfertigen. Es versteht sich ganz von selbst, dem psychiatrisch geschulten Arzt eine wichtige Stimme bei der Beurteilung des schwachsinnigen Kindes einzuräumen, obgleich auch der Kindergärtnerin

b) psychische Erkennungszeichen

des schwachsinnigen Kindes nicht entgehen werden.

Häufig ist das Empfindungsleben gestört, ja sogar gänzlich aufgehoben. Taubheit und Blindheit sind oft mit Schwachsinn verbunden. Bei idiotischen Kindern kann Geruch und Geschmack fehlen und sie essen Steinchen, Erde usw. Auch der Tastsinn fehlt manchmal und macht solche Kinder unempfindlich. Sie entleeren Stuhl und Urin, ohne dies zu verspüren, oder haben Speichelfluß, können den Kopf an die Wand schlagen, ohne Schmerz zu verspüren. Bei anderen Kindern gewahren wir Überempfindlichkeit. Solche getrauen sich zum Beispiel nicht, spitze Gegenstände in die Hand zu nehmen.

Durch das lückenhafte Empfindungsleben sind auch die Wahrnehmungen gestört. Klare Anschauungen und Vorstellungen sind überhaupt nicht oder nur schwer zu erzielen. Schwerschwachsinnige haben daher auch keine Erinnerung.

Schwachsinnige können nur konkret denken, Abstraktionen sind nur schwer möglich. Farben-, Formen-, Größen-, Raum- und Zeitvorstellungen fehlen oft ganz oder sind nur vereinzelt vorhanden. Solche Kinder haben zumeist kein leistungsfähiges Gedächtnis oder es ist für bestimmte Dinge in besonderem Ausmaß einseitig vorhanden (Zahlenfexen, Kalendermenschen).

Die Phantasie der schwachsinnigen Kinder ist oft verworren oder pervers (insbesondere auf sexuellem Gebiete), Denk- und Phantasieäußerungen zeigen Unlogisches, Lebensunwahres. Besonders wird die Kindergärtnerin die pathologischen Lügner, die die unglaublichsten Geschichten zu erzählen wissen, auch in ihrem eigenen Interesse besonders beachten müssen.

Beim schwachsinnigen Kinde treten vielfach krankhafte Gefühlsäußerungen auf. Es hat oft nicht einmal ein Hungergefühl und muß deshalb gefüttert werden. Oft glauben wir ein Anhänglichkeitsgefühl bei diesen Kindern zu bemerken,

prüfen wir es jedoch, so finden wir, daß es nicht der Person, sondern den Wohltaten, die von ihr gespendet werden, gilt. Manche Kinder zeigen große Scheu, Unlust zum Spiel, körperliche Unruhe (auch im Schlaf), häufig treten Stimmungsschwankungen auf. Bei diesen Kindern unterscheiden wir 1. stumpfe, teilnahmslose (passive, apathische, anergetische oder torpide) und 2. erregte, lebhafte (aktive, irritierte, versatile, erethische) Naturen.

Erstere zeigen geringe und wechselnde Aufmerksamkeit und diese nur für konkrete Dinge; das Abstraktionsvermögen mangelt gänzlich, ihr Gedächtnis behält nur Einzelheiten; sie zeigen Freude an lauter Musik, grellen Farben; das Erlernte bringen sie meist konfus und verständnislos wieder und streuen Lügen ein. Bei Kindergarten- und verschiedenen Handarbeiten oder beim Zeichnen zeigen sie sich oft recht geschickt. Ein abstrakter sittlicher Grund ist ihnen unfaßbar, sie sind zu fast hündischem Gehorsam und solcher Zuneigung zu ihrem Erzieher fähig, zu fremden Personen dagegen abstoßend. Ein Erzieher- oder Lehrerwechsel ist daher tunlichst zu vermeiden.

Kinder mit erethischer Natur zeigen zwar eine lebhafte, aber unbeständige und wechselnde Aufmerksamkeit, ihr Gedächtnis ist leidlich gut, jedoch ungenau und verworren, ihre geistige Tätigkeit ist mehr oder weniger launenhaft und verzerrt. Alles erscheint bei ihnen verkehrt und pervers, ihre Leistungen im Lügen übertreffen die der apathischen, Stimmungen und Neigungen sind unbeständig und höhere sittliche Gefühle sind ihnen zumeist fremd. Sie sind zum Glück für den Erzieher, dem sie große Schwierigkeiten bereiten, weniger zahlreich.

So wie das Gefühlsleben ist bei Schwachsinnigen auch oft das Triebleben abnormal. Insbesondere Idioten zeigen keinen Selbsterhaltungstrieb, weil ihnen die Erinnerungen an Empfindungen fehlen, sie begeben sich in Todesgefahr, ohne sich derer bewußt zu sein. Eine stete Aufsicht ist bei solchen Kindern immer notwendig. Imbezille und Debile zeigen oft übertriebene Angst vor Gefahren.

Der Nahrungstrieb ist manchmal nicht vollständig entwickelt und von Säuglingen, die an der Mutterbrust nicht saugen, kann man behaupten, sie sind schwachsinnig. Umgekehrt zeigt sich bei manchen Schwachsinnigen eine überaus große Eßlust.

Auch der Bewegungstrieb dieser Kinder zeigt Abweichungen. Sie lernen gar nicht oder erst spät stehen und gehen oder es ist ihnen ein übermäßiger Bewegungsdrang eigen. Auch automatische Bewegungen des Kopfes, der Gliedmaßen usw., sogenannte „Tics", sind bei Schwachsinnigen anzutreffen. Sie zeigen oft Rupf-, Kratz-, Reiß- und Beißtics.

Manchen schwachsinnigen Kindern ist ein Wandertrieb eigen. Sie irren ohne Ziel umher, können nicht lange auf einem Platz sitzen bleiben, zeigen fortwährende Unruhe und müssen deshalb auch in späteren Jahren stets beaufsichtigt werden.

Schon bei Kindern des Kindergartens zeigt sich manchmal Sadismus (Quäl- oder Zerstörungstrieb). Sie sind roh und brutal nicht nur gegen ihre Mitschüler, sondern auch gegen erwachsene Personen.

Der Nachahmungstrieb ist manchmal vorhanden, aber geschwächt, weil ihnen angeborene Ungeschicklichkeit anhaftet. Häufig treffen wir auf Kinder, die nicht imstande sind, an einem gemeinsamen Spiele teilzunehmen oder Bewegungen nachzuahmen. Sie zeigen keinen Spieltrieb. An dem Grade der Nachahmungsfähigkeit kann man die Intelligenz des Menschen erkennen. Nachahmung und Intelligenz stehen in engem Verhältnis zueinander. Ein Kind, das nicht spielen kann, ist nicht bildungsfähig.

Der Geschlechtstrieb ist oft schon frühzeitig entwickelt und wir entdecken schon unter den schwachsinnigen Kleinkindern oft geschlechtliche Unarten (Onanie). Solche Kinder sind apathisch, ermüden leicht, sind gedächtnisschwach, haben Schwindelanfälle,

klagen über Ohrensausen und Schlaflosigkeit und zeigen ein leichtes Erlahmen der Muskelkraft.

Das schwachsinnige Kind ist arm an Vorstellungen und besitzt auch nicht die Macht über sie. Sein Wille ist geschwächt und es kann für seine Handlungen nicht verantwortlich gemacht werden. Aufgabe seines Erziehers oder seines Lehrers ist es, den Willen des Kindes zu festigen. Die besten Mittel hiezu sind Beschäftigung und Arbeit. Die Kindergärtnerin wird Arbeiten vor den Kindern anfertigen und die Kleinen fleißig zur Mithilfe heranziehen.

5. Neben der Arbeit ist besonders das Spiel zur erziehlichen Beeinflussung des schwachsinnigen Kindes fleißig zu pflegen, wobei stets seine Individualität zu berücksichtigen ist.

Schwachsinnige Kinder müssen dabei besonders beaufsichtigt werden, denn imbezille Schwachsinnige benützen das Spiel sonst leicht zum Tummelplatz ihrer Perversitäten. Unter Umständen kann das Spiel zur Entlastung von störenden Gefühlen und Affekten benützt werden. Es sei an die Tatsache erinnert, daß heftig weinende Kleinkinder durch Lachen oder Singen der Mutter oder durch Hervorrufung eigentümlicher Töne oft sofort zum Lachen, zumindest aber zur Ruhe gebracht werden.

Aus dem Spiel wird das schwachsinnige Kind eine Menge neue Begriffe gewinnen. Die Sinneszentren des normalen Kindes stehen in inniger Beziehung zueinander. Beim schwachsinnigen Kinde ist dies mehr oder weniger nicht der Fall. Ein und derselbe Gegenstand ist für diese Kinder immer etwas Neues, ihr Gefühl ist geschwächt und die Gefühlsreaktion erfolgt (insbesondere bei den apathischen Kindern) nicht. Sie zeigen für einen Gegenstand Interesse, aber sie können aus sich nicht heraustreten. Oft ist der Begriff vorhanden, aber es fehlt dem Kinde der Name für das Ding. Im Abschnitte „Psychische Erkennungszeichen des Schwachsinnes" wurde schon auf einige Absonderheiten des Sinneslebens bei Schwachsinnigen hingewiesen.

6. Trotzdem die meisten schwachsinnigen Kinder gute Sinnesorgane besitzen, müssen sie oft erst sehen, hören, fühlen, riechen usw. lernen. Ihre Sinne müssen durch starke Sinneseindrücke geweckt bzw. geübt werden. Je geistig tiefer das schwachsinnige Kind steht, desto stärkere Sinneseindrücke benötigtes, um einen Reiz aufzufassen.

Gesicht- und Gehörsinn müssen sorgfältig ausgebildet werden. Viele dieser Kinder sehen trotz ihrer gesunden Augen wesentliche Merkmale eines Dinges nicht.

Der Tastsinn ist bei ihnen womöglich so auszubilden wie bei blinden Kindern. Die Begriffe rauh, glatt, eckig, rund usw. müssen langsam entwickelt und fleißig geübt werden. Gesichts- und Tastsinn sind so oft als nur möglich zugleich in Anspruch zu nehmen. Bei der Übung des Geruchssinnes müssen die Kinder vorher auf Vorhandensein von Wucherungen (stockschnupfenartige Erscheinungen) oder Nasenpolypen untersucht werden. Vorhandene müssen operiert werden.

Musik erweckt bei schwachsinnigen Kindern zumeist Lustgefühle und versetzt sie in heitere Stimmung. Bei der Auswahl der Lieder kommen selbstverständlich nur solche mit leicht verständlichem Text und einfachster Melodie in Betracht.

Zur systematischen Übung der Sinne (Gymnastik der Sinne) treten neben den Fröbelarbeiten psychologische Sinnesübungen der Methode des Dr. Edouard Séguin (§ 28) hinzu.

Allgemein zeigen Schwachsinnige geringe Teilnahme am geistigen Leben. Umgekehrt finden wir manchmal einseitige Ausbildung einzelner Sinneszentren. Wir kennen schwachsinnige Dichter, Datumerrater (Kalendermenschen), Zahlenfexen (Eidetiker, § 26), schwachsinnige Maler und Bildner.

Ein besonderes Augenmerk ist der Sprachbildung bei schwachsinnigen Kindern zuzuwenden. (§ 38.)

7. Unter den Kindern eines Kindergartens trifft man manchmal solche, die wohl nicht geisteskrank sind, aber doch auch nicht zu den Normalen gezählt werden können. Es sind sogenannte Grenzfälle, die entweder Erscheinungen des Schwachsinns (insbesondere in der Minderwertigkeit, in dem sittlichen und Willensverhalten der Gesamtpersönlichkeit) oder solche, die Züge der Hysterie, der Neurasthenie, der Epilepsie, des manisch-depressiven Irreseins, des Jugendirreseins aufweisen. Der Psychopath zeigt ein „Anderssein" als das Durchschnittskind, er hat seine Eigenheiten, seine Schrullen.

Daraus ergeben sich Erziehungsschwierigkeiten, die sich insbesondere in der Zeit der Pubertät einstellen. Bei solchen Kindern sind Unlustgefühle zu überwinden, sie zeigen oft Scheu vor Anstrengungen jeder Art und geben das Bild krankhafter Faulheit. Dadurch ist auch ihr Spiel- und Bewegungstrieb beeinträchtigt, sie zeigen keine Freude an den Beschäftigungen ihrer Altersgenossen, widernatürliches Denken, Fühlen und Handeln, Zwangshandlungen, Zwangsempfindungen, Zwangsdenken. Umgekehrt zeigt sich bei ihnen manchmal größte Phantasietätigkeit, sie leben in einem Zustande des Wachträumens und fühlen jede Störung ihres Zustandes unangenehm. Obwohl diese Kinder im Kindergarten als Psychopathen nur schwer erkannt werden, ist es doch Aufgabe der Kindergärtnerin und des Arztes, die Hemmungen und das Können dieser Kinder zu ermitteln, um sie nicht falsch zu beurteilen. Gar mancher Psychopath wird nur deswegen asozial oder antisozial, weil seine Erziehung verfehlt war. Vor allem ist liebevolle Behandlung erforderlich. Leider fehlen uns Psychopathenheime, in denen solche Kinder unter fachmännischer Aufsicht erzogen werden könnten. Die Unterbringung in solchen Heimen wird um so notwendiger sein, je näher der Zögling dem Pubertätsalter steht.

7. Im Kindergarten treffen wir auch oft das nervöse Kind.

Angeborne Nervosität tritt häufig, wenn die Voraussetzungen hiezu vorhanden sind, bis zur Schulmündigkeit von selbst zurück. Bei anderen Kindern bleibt die Nervosität auf einer bestimmten Höhe, bis sie nicht durch körperliche oder seelische Einflüsse gesteigert wird, und wieder andere nervöse Kinder zeigen fortgesetzt steigende Nervosität. Es ist daher dringend geboten, solche Kinder scharf zu beobachten und ihre Erziehung besonders einzurichten.

Das nervöse Kind zeigt besondere Symptome, so den gestörten Schlaf, ja sogar Schlaflosigkeit mit Schreien. Oft verlangen nervöse Kinder zu schlafen, bringt man sie aber zu Bette, so beginnen sie lustig zu werden und bekommen erst nach gänzlicher Erschöpfung einen unruhigen, wenig erquickenden Schlaf. Freilich muß beachtet werden, ob das Nichteinschlafen durch äußere Einflüsse: zu spätes Essen, Überfüllung des Magens und Darmes, Straßenlärm usw., bedingt ist. Durch Einwiegen des Kindes, Ver-

abreichen eines Lutschkers, von Schlafsträuken (Alkohol, Mohnkapselabguß) und anderem wird die Nervosität nur gesteigert. Der Schlaf wird bei solchen Kindern auch durch häufiges Zusammenschrecken, Zähneknirschen, Aufschreien und anderes gestört. Alle diese Erscheinungen müssen vom gewissenhaften Erzieher beachtet und der ärztlichen Behandlung zugeführt werden. Besonders zu beachten ist der Pavor nocturnus (das nächtliche Aufschreien), der epileptische Zustände vortäuschen kann. Solche Kinder haben ohne äußere Ursache stets gleiche schreckhafte Traumerlebnisse (Verfolgung durch einen Hund und anderes), die oft bis in den nächsten Tag andauern und ihr Denken und Fühlen beeinträchtigen. Das Kind lebt in einem fortwährenden Angstzustande. Das Bettnässen muß nicht immer ein Zeichen von Epilepsie sein, es kann als Folge von Onanie oder nervöser Konstitution auftreten. Der Erzieher muß in diesem Falle das Kind während der Nacht ein- bis zweimal wecken.

Übermäßiges Schlafbedürfnis bei Tag zeigt ebenfalls Nervosität bei solchen Kindern. Soll man schon dem gesunden Kinde genügend Schlaf gönnen, so ist ein Mehr für das nervöse Kind hinzuzuschlagen. Viele gesunde Kinder werden nervös, weil sie viel zu wenig schlafen. Oft zeigen Kinder großes Schlafbedürfnis, wachen aber nach dem Einschlafen bald wieder auf. Oft fürchten sich Kinder vor dem Schlafe. Es ist dies eine Folge von schreckhaften Träumen (Angstaffekte), die zumeist verschiedene Wünsche dieser Kinder (Brennen eines Nachtlichtes, Sitzen einer Person beim schlafenden Kinde usw.) zur Folge haben, die aber auf die Dauer zurückzuweisen sind. Aber auch Platzangst, Bekleidungsfurcht, Wasserscheu, Unlustgefühle infolge gewisser Schall- oder Lichtempfindungen, Furcht vor Dunkelheit oder Alleinsein, abnorme Schreckhaftigkeit, unbegründete Zornanfälle, die als Symptom der Epilepsie auftreten können, sind bei nervösen Kindern anzutreffen. Das nervöse Kind handelt nach dem Verschen:

„Tu ich, was ich will, o, dann bin ich still;
tu ich, was ich soll, werd' vor Wut ich toll."

Zornanfälle sind vom Erzieher mit pädagogischem Takt im Zaum zu halten. Bei nervösen Kindern treten Gewohnheitstics auf, die auch auf Nachahmung basieren können. Eine häufige Erscheinung ist die Nahrungsscheu. Ist sie nicht auf Überfütterung des betreffenden Kindes zurückzuführen, so ist sie eine Form des Negativismus, des Bestrebens, alle berechtigten Forderungen seiner Erzieher zu verneinen. Nahrungsscheu und nervöses Erbrechen verschwinden bei solchen Kindern, wenn sie sehen, daß sie ihre Umgebung nicht beachtet. Oft zeigen nervöse Kinder Bewegungsunruhe, der bald darauf Abspannung folgt. Bei nervösen Kindern zeigen sich oft Sehstörungen (Flimmern vor den Augen und andere Erscheinungen), Kopfschmerz (Schulkopfschmerz, der jedoch auch auf Erkrankungen in der Nasen- und Rachenhöhle zurückgeführt werden kann), Schwindelgefühle, Ermüdungsanlage, Zerstreutheit, die aus ihrer schwankenden Gemütsanlage zu erklären ist, und Eigensinn, der auf Willensschwäche beruht.

Eine nervöse Umgebung des Kindes fördert diese Zustände. Solchen Kleinkindern ist viel Ruhe zu gönnen. Sie ermüden leicht und werden — weil sie mit den gesunden Kindern in allen Tätigkeiten mithalten wollen — übermüdet und noch reizbarer. Daher ist frühzeitiger Unterricht (Montessorikinderheim) für ihren Nervenzustand äußerst schädlich. Sie sind zum Lernen nicht zu ermuntern, dieses soll vielmehr weit hinausgeschoben werden. Sie holen, wenn sie nicht schwachsinnig sind, das Versäumte später bestimmt ein. Vor allem sollen sie an Regelmäßigkeit in ihren täglichen Handlungen gewöhnt werden.

§ 36. Das taubstumme Kind und der Kindergarten für Taubstumme.

Von Taubstummenkindergärtnerin Margarete **Deininger**, Wien.

1. Das Nichtfunktionieren des Gehörorgans hat Taubheit zur Folge. Die Taubheit ist eine Degenerationserscheinung, wenn sie infolge Vererbung (taubstumme Eltern oder Blutsverwandte, schwachsinnige Eltern, venerisch kranke und alkoholgeschädigte Eltern) zustandekommt. Die Taubheit ist eine Erwerbung, wenn das normal geborene Kind noch als Säugling oder im frühesten Kindesalter infolge schwerer Krankheiten das Gehör einbüßt. Die am meisten tückische Krankheit ist wohl die Mittelohrentzündung, die, dem Laien nicht ohne weiteres erkennbar, sich beim Kinde durch schmerzliches Weinen und Schreien äußert. In diesem Fall ist sofort ein Arzt aufzusuchen, der mit Hilfe des Ohrenspiegels die Art der Erkrankung feststellen und ihr durch zweckmäßiges Heilverfahren wirksam begegnen kann.

Professor Dr. Alexander, der Vorstand der Wiener Ohrenklinik, sagt, daß sich die Taubheitsfälle um die Hälfte verminderten, wenn rechtzeitige ohrenärztliche Behandlung einsetzte.

Eine unbeachtete (vernachlässigte) Mittelohrentzündung artet in den meisten Fällen in Mittelohreiterung aus, die, auf das innere Ohr übergreifend, dieses ganz oder teilweise zerstört. Gehirnhautentzündung, Fraisen, Diphtheritis, Scharlach sind oftmals die Ursachen der Ertaubung. Stürze des Säuglings aus dem Bett oder Kinderwagen können von verhängnisvoller Wirkung werden.

Ob ein Kind taub ist oder nicht, läßt sich nicht unmittelbar nach seiner Geburt feststellen. Erst wenn die Sinne allmählich ihre Funktion zu üben beginnen, beobachte man den Säugling, ob er auf akustische Reize reagiert.

Auf laute und hohe Töne reagieren die Säuglinge am Ende der ersten Lebenswoche, in manchen Fällen erst in der dritten bis vierten Lebenswoche.

Der gespannte Gesichtsausdruck mit dem Lauschcharakter gibt Gewähr für Hörfähigkeit.

Das ursprünglich rein aus Funktionslust auftretende Lallen (§ 16) wird beim hörenden Kind auch zu einer Sensation, die begehrt und geliebt, eine ständige Wechselwirkung: Lallen — Sich-selbst-hören — Wiederlallen usw. hervorruft.

Das gehörlose Kind macht wohl das Lallstadium aus der erwähnten Funktionslust mit, bleibt aber dabei stehen, da es weder seine eigenen Lallerzeugnisse noch die Geräusche und Klänge seiner Umwelt akustisch aufnimmt.

Die Taubheit zeitigt hier eine ihrer schwersten Folgeerscheinungen — die Stummheit.

Die Entdeckung, ein taubstummes Kind zu haben, ist für die Eltern ein fürchterlicher Schlag. Leider verhalten sich Eltern gegenüber solchen Kindern in den meisten Fällen ganz unzweckmäßig. Ein falsches Mitleid verleitet sie, diesem armen Kinde, „das

doch so nichts hört", einfach alles angehen zu lassen, jeden Wunsch zu erfüllen, es zu verzärteln und zu verziehen. Es liegt in der Natur der Sache, daß sich eine so verkehrte Erziehung rächt. Erstens an den Eltern, deren Nerven von so einem kleinen Tyrannen zugrundegerichtet werden, zweitens an dem Kinde, das in Zügellosigkeit aufwächst und sich selbst und andere in stets unbefriedigter Gier quält.

Ist das taube Kind aus einer sozial ungünstig gestellten Schichte, die schwer um das tägliche Brot ringen muß, so tritt häufig der Fall mehr oder minder starker Vernachlässigung und Verwahrlosung ein. Das Kind wird einfach mit einem Stück Brot in einen Winkel gesetzt und bleibt mit kurzen Unterbrechungen den ganzen Tag sich selbst überlassen. Auch unter der Landbevölkerung finden sich Fälle vernachlässigter taubstummer Kinder. — Entwickelt sich im ersterwähnten Falle das taube Kind zu einem Haustyrannen, so wird es im zweiten Fall einer geistigen und körperlichen Verwahrlosung entgegengehen. Kann eine solche Erziehung geduldet werden? Niemals!

Es ist oberste Pflicht der Eltern und der einschlägigen Fürsorgestellen, gehörlose Kinder in einem Kindergarten für Taubstumme unterzubringen, der dafür sorgt, aus dem kleinen Gehörlosen und deshalb auch Sprachlosen ein allseitig aufgeschlossenes Kind zu bilden, das seine verbliebenen Sinne aufmerksam und zweckmäßig ausnützen lernt. Ist der kleine Taubstumme erfolgreich durch den Kindergarten gegangen, so wird er auch in der Taubstummenschule gute Fortschritte machen und sich zu einem Menschen heranbilden, der einst fähig sein wird, sich sein Brot selbst zu verdienen und sich auch dank der erworbenen Sprache harmonisch in die große hörende Gemeinschaft einzugliedern.

2. Der Kindergarten für Taubstumme ist eine soziale Tat*.

Gleichwie der Kindergarten für Normale in froher Gemeinschaft alle Kinder umfaßt und sie des Segens fruchtbringender Anregung und Wechselwirkung teilhaftig werden läßt, sorgt auch der Kindergarten für Taubstumme dafür, daß sich die kleinen Gehörlosen in fröhlicher Gesellschaft finden, einander kennenlernen und verstehen, einander im Spiel und Schaffen anregen, helfen, fördern. In solcher Gemeinschaft schleifen sich auch alle Härten und Spitzen mancher unangenehmer Charakterzüge der Kleinen ab.

Das daheim als „Haustyrann" gefürchtete Kind entdeckt mit Staunen, daß seine exzentrischen Manöver hier wirkungslos verhallen und macht nun schüchterne Annähe-

* Der erste Kindergarten für Taubstumme wurde im Jahre 1916 von der Gesellschaft zur Fürsorge für Schwerhörige und Gehörlose (Vorsitz: Universitätsprofessor Dr. G. Alexander) am Bundestaubstummeninstitut Wien-Speisung eröffnet. Ursprünglich aus rein fürsorgerischen Maßnahmen ins Leben gerufen (es war die Zeit des Weltkrieges, die Väter waren eingerückt, die Mütter in den Fabriken, die Kinder geistiger Verwahrlosung und körperlicher Verelendung vollkommen ausgesetzt), wurde er im Sinne Fröbels geführt, um dann 1920 unter Direktor Fritz Biffl als Sprachvorschule eine tiefgreifende Umgestaltung zu erfahren. Direktor Adolf Freunthaller gebührt das Verdienst, die umfassende Bedeutung des frühkindlichen Spracherwerbes erkannt und unter Zuhilfenahme der neuesten psychologischen Erkenntnisse schon dem taubstummen Kleinkinde das Sprachwerden erschlossen zu haben.

rungsversuche an die neuen Menschen. Das daheim ganz zurückgestellte, verwahrloste Kind wacht aus seinem passiven Hinträumen auf und beobachtet mit großen Augen die bunte, bewegungsfrohe Umwelt, in die allmählich hineinzukommen es sich müht. Um so leichter fällt natürlich die Eingliederung in die neue Gemeinschaft dem daheim vernünftig erzogenen taubstummen Kleinkinde.

3. Der Kindergarten für Taubstumme ist eine Sondereinrichtung, die die Verfassung des taubstummen Kleinkindes voll und ganz berücksichtigt. Zunächst gilt es, durch Hörprüfungen festzustellen, ob vollständige oder teilweise Taubheit vorliegt. Kinder mit Gehörresten werden bei der Sprachbildung anders behandelt als solche mit absoluter Taubheit. — Da die Sprachlosigkeit eine Folge der Taubheit ist, kann der kleine Gehörlose seine Gefühle und Wünsche nicht in geordneter Sprechsprache kundgeben; sein Mitteilungsbedürfnis ist aber groß, daher wird er — sonstige geistige Normalität vorausgesetzt — zu sinnvollen Ausdrucksbewegungen greifen, die hauptsächlich im Mienenspiel und in Handbewegungen lokalisiert sind.

Doch das kleine taubstumme Kind begnügt sich nicht mit stummen Gebärden; je intensiver und gefühlsbetonter das innere Erleben ist, desto stärker findet es seine Entladung in den spontanen Affektlauten (Kundgabelauten), die die natürlichen Gebärden* nachdrücklich unterstützen und begleiten. Hier setzt die vornehmste und wichtigste Aufgabe des Kindergartens ein: das taubstumme Kind mit dem Wesen der Sprechsprache der Normalsinnigen vertraut zu machen. Das ganze Leben im Kindergarten steht im Dienste der Sprache. Unter der Hand des erfahrenen Artikulationslehrers und der Kindergärtnerin werden die Kinder reich mit Erlebnissen bedacht oder in gefühlsbetonte Situationen gestellt, die in ihrer Kindgemäßheit unbedingt die kleine Seele zur Kundgabe in Lauten drängen.

Die so unmittelbar aus dem Erlebnis gewonnenen Spontanlaute werden allmählich ihres grellen und schrillen Schreicharakters entkleidet durch lustvolles Üben an langen Vokalen, durch Lall- und Plapperspiele an Tastreifen und Tastschachteln. (Abb. 36.)

Das rege Interesse der taubstummen Kleinen an ihrer Umgebung drängt sie zur Namengebung. Ganz vorzüglich dringt Sprache durch Förderung des lautmalenden Charakters in die kleinen Taubstummen ein.

Ö tutet das Auto, Sch-Sch fährt die Eisenbahn, Brr (Lippen-R!) macht das Pferd, Hau-Hau bellt der Hund, Pi-Pi ruft das Vogerl. Also aus der Aktion erwächst Namen-

* Die natürliche Gebärde drückt sich in sinnvollen Handbewegungen aus, die manchmal von entsprechender Mimik begleitet sind; das jeweils Spezifische und Markante einer Person, Sache oder Handlung wird hervorgehoben. Beispiele: Tisch: die Hände zeichnen in der Luft eine Waagrechte (Tischfläche), um dann jäh in eine Senkrechte (Beine) abzugleiten. Die Blume ist das Sich-Entfaltende, das zur Nase geführt wird, die Ziege das Tier mit 2 Hörnern und dem Bart. Einige Handlungen: Essen: die Finger werden, als ob sie etwas hielten, zum Munde geführt. Schlafen: die Augen schließen sich, der Kopf legt sich seitlich auf die flache Hand.

gebung und in weiterer Folge Darstellung überhaupt. Das ist der Hau-Hau, die Muh, das Pi-Pi usf.

In engster Beziehung mit dem Sprechenlernen steht das Ablesenlernen. Eines ohne das andere ist unmöglich. Der kleine Taube hört nicht, was man zu ihm spricht, wohl aber sieht er am Gesichtsausdruck und an den Mundbewegungen charakteristische Veränderungen. Durch kindgemäße Aufmerksamkeitsübungen vorbereitet, kommt er bald dahinter, daß die Mundstellung des A (als Ausdruck freudiger Überraschung) eine ganz andere ist als beim U (als Ausdruck des Schreckens); daß das Mundbild bei Muh anders aussieht als bei Pi-Pi.

Abb. 36. Stimmbildungsübungen an Tastschachteln und Tastreifen.
(Aufnahme aus dem Taubstummeninstitut Wien, XIII., Speisinger Straße.)

Je intelligenter der kleine Gehörlose ist, desto rascher lernt er differenzieren, und immer schwierigere Ablesebilder prägen sich seinem Gedächtnis ein. Zu bemerken ist, daß Ablesen und Sprachverständnis Hand in Hand gehen, da viele Laute, z. B. die Gaumenlaute, beim Sprechen nicht sichtbar aufscheinen.

In dem Maß, als die eigene Sprache sich entwickelt und das Absehvermögen wächst, wächst auch der Taubstumme in die hörende Gemeinschaft hinein.

Und so soll es auch sein, damit er nicht durch die Folgen seines Gebrechens in der menschlichen Gesellschaft isoliert bleibt.

Im Jahre 1910 entfielen in Österreich auf 10.000 Einwohner 14 Taubstumme, im Jahre 1925 in Deutschland auf 10.000 Einwohner 7 Taubstumme.

Als quälende Begleiterscheinung der Gehörlosigkeit machen sich häufig Gleichgewichtsstörungen bemerkbar.

Auge, Muskelsinn, Tastsinn steuern zur Sicherung des Gleichgewichtes bei. Vornehmlich ist aber der im Innenohr verankerte Gleichgewichtsapparat dazu berufen, das Gleichgewicht zu erhalten.

Die drei Bogengänge und die in den beiden Säckchen des Vorhofes enthaltenen Gehör-, auch Orientierungssteinchen genannt, sorgen für Stabilität. Erkrankung und in weiterer Folge Zerstörung dieser Partien zieht naturgemäß eine Störung des Gleichgewichtes nach sich.

Planmäßige Bewegungsübungen helfen da am besten, die Störungen, wenn auch nicht ganz zu beseitigen, so doch in ihren Auswirkungen erheblich zu bessern. Bei dieser Gelegenheit sei zur körperlichen Entwicklung des taubstummen Kindes einiges Wichtige berichtet.

Die Bewegungslust ist beim taubstummen Kleinkind besonders groß. Können normale Kleinkinder ihre innere Spannung nebst ihrer körperlichen Bewegung doch auch sprachlich ausgiebig entladen, so kann der kleine Taubstumme vorerst nur seine unartikulierten Affektlaute hinausschreien. — Daher ist bei ihm ein eminent starkes Bedürfnis nach körperlicher motorischer Entladung da, das sich oft sehr ungezügelt äußert. Nicht ein die Entwicklungstatsachen verkennendes Aufhalten solcher Bewegungsäußerungen, sondern ein methodisches Umleiten ungeordneter zügelloser Bewegungen in geordnete, sinnvolle ist hier am Platze. Alles, was aus dem Erleben an darstellenden Bewegungen sinnvoll geschöpft werden kann, gelangt als körperliche Darstellung zur Auswirkung.

Z. B. Fliegen wie ein Vogel, Hüpfen wie ein Frosch, Kriechen wie ein Mäuschen, Tanzen wie ein Hampelmann usf. Ein wertvolles, hier in Betracht kommendes Hilfsmittel ist die Schwedische Bank, die sich infolge ihrer vielseitigen Ausnützungsmöglichkeit ganz besonders für kindgemäße Bewegungsdarstellungen eignet. (KG § 27.)

Fürsorgliche Beachtung verdient die Atmung der kleinen Taubstummen. Das normale Kind atmet unbewußt richtig, da es durch geordnetes Sprechen seine Atmung reguliert. Beim taubstummen Kind ist dies nicht der Fall, daher die oft unästhetische Erscheinung des offenen Mundes.

Gesundheitlich hat dies oft unangenehme Folgen in katarrhalischen Erscheinungen, Erkältungen, Husten. — Planmäßige Übungen sorgen nun für Angewöhnung der Nasenatmung, die auch aus hygienischen Gründen sehr wichtig erscheint. (Selbständige Nasenreinigung!) Die geübte Nasenatmung entlastet die Mundatmung und bewirkt überhaupt eine vernünftige Atemtechnik.

Für die Stimmbildung und die Hygiene ist eine gepflegte Mund- und Rachenhöhle äußerst notwendig. Dies wird erreicht durch planmäßige Gurgelübungen und aufmerksame Zahnpflege.

Da akustisch das taubstumme Kleinkind ausscheidet, muß alle Arbeit im Kindergarten auf das Optisch-Taktile gerichtet sein. Das Auge des kleinen Taubstummen herrscht wie ein König, dem viele Gewalten gegeben sind.

Nicht besser ist das Auge des Taubstummen als das seines hörenden Kameraden, wohl aber infolge der schärferen Inanspruchnahme geübter und konzentrationssicherer. Es ist klar, daß Farben, Formen, Einzelheiten mit großer Aufmerksamkeit aufgenommen und verarbeitet werden.

Die Sinnesübungen nehmen einen breiten Raum in der Erziehung des taubstummen Kleinkindes ein. Vornehmlich sind es Gesichts- und Tastsinn, die besonders geübt werden, manchmal verbunden, manchmal getrennt.

Das Auge soll ja besonders für die Mund-Ablesebilder aufnahmsfähig gemacht und der Tastsinn besonders gepflegt werden, damit der kleine Taubstumme die Vibrationen des Sprechapparats gut abzufühlen und zu unterscheiden vermag.

4. Der Betätigungsdrang ist bei den taubstummen Kleinen sehr groß und vielseitig. Sein Erleben sucht das taubstumme Kind mit allen möglichen Mitteln darzustellen. Neben Sprache und körperlicher Ausdrucksbewegung sieht es in den Beschäftigungsmitteln einen geeigneten Tummelplatz seiner Darstellungsabsichten.

Direkt an die Mauer gestrichene schwarze Wandtafeln locken die Kleinen unentwegt, die ersten Kritzelversuche mit der Kreide zu unternehmen. Diese lustvolle motorische Entladung wird bald zu einer beliebten Übung und es ist sehr lehrreich zu beobachten, wie aus dem wirren Chaos des Gekritzels allmählich Spuren beginnender Formgebung aufscheinen, die, immer klarer werdend, schließlich in sofort erkennbare charakteristische Zeichnungen übergehen. Die freien Zeichnungen an der Kinderwandtafel sind oft der Schlüssel zum Vorstellungs- und Phantasieleben der kleinen Taubstummen, die sich ja infolge ihrer gehemmten Sprachentwicklung nicht aussprechen können wie die normalsinnigen Kinder. Neben dem schwarzen Maueranstrich stehen den Kleinen Weiß- und Schwarzpapiere, Bleistifte und Buntstifte reichlich zur Verfügung. — Es ist Tatsache, daß die Linkshändigkeit bei den Taubstummen in höherem Maß auftritt als bei den Vollsinnigen; deshalb ist es notwendig, schon die kleinen Gehörlosen im Hinblick auf den späteren Schreibunterricht in der Schule zur Verwendung der rechten Hand anzuregen.

Das darstellende Gestalten in Ton und Plastilin, das Ausschneiden, Basteln, Legen mit bunten Täfelchen, Knöpfen und Stäbchen, das Bauen und Matadorspiel finden bei den Kindern großen Anklang.

Da der kleine Taubstumme für alles in seiner Umwelt, besonders aber für alles Lebende das größte Interesse zeigt, ist es notwendig, ihm recht viel Gelegenheit zu geben, seine Pflegeinstinkte und seine Fürsorglichkeit auch zu betätigen. Blumenpflege, Gartenarbeit, Wartung von Vögeln, Fischen und anderen kleinen Tieren gereichen ihm nicht nur zur besonderen Freude, sondern schließen auch die Keimzellen warmer Liebe und Hingabe in sich, die ihn zu wahrem, gütigem Menschentum emporführen.

Zusammenfassend sei gesagt:

Für das taubstumme Kleinkind ist es von ganz besonderer Wichtigkeit, daß es in einen Sonderkindergarten kommt, der es als seine vornehmste Aufgabe betrachtet, den Sprecherwerb anzubahnen.

§ 37. Das blinde Kind und seine kindergartenmäßige Behandlung.

Von Prof. Ottokar **Wanecek**, Wien.

1. Sowohl absolute Blindheit als auch sehr beträchtlich herabgesetztes Sehvermögen — Augen, die die Finger der Hand bei guter Beleuchtung auf dunklem Hintergrund auf eine Entfernung von 2½ bis 3 m nicht mehr erkennen können, müssen als blind in praktischem Sinne bezeichnet werden — bedingen einen erschwerten, langsameren, mühevolleren Aufbau des Weltbildes. Die Auffassung von Gegenständen erfolgt schrittweise, nacheinander, synthetisch, also grundlegend verschieden vom sehenden Kinde, dessen Auge zum Überblick, zum Erfassen von Gesamtheiten, zur Analyse bestimmt ist. Haupterkenntnismittel des Blinden ist eben die tastende Hand, deren Methode des Nacheinander die psychische Lage des Lichtlosen bedingt.

Nun ist aber die Betätigung des Tastsinnes viel mehr eine Sache des Willens als das Sehen; einen Gegenstand zu betasten, bedarf eines deutlichen Entschlusses, während sich dem Blick die Dinge der Umwelt sozusagen aufdrängen und das Auge auf jeden Lichtreiz schier unwillkürlich reagiert. Das lichtempfindliche Auge wird, fortgesetzt von den Dingen der Umwelt gereizt, Ausgangspunkt des Erkenntnis-, Betätigungs- und Nachahmungstriebes des sehenden Kindes. Das Fehlen des Sehvermögens muß also auf diese urtümlichen Triebe ungemein stark herabsetzend wirken.

Das Vorschulalter ist die Zeit des Stoffsammelns, der Nachahmung und der Lösung der kindlichen Kräfte im Spiele. Die Praxis des Blindenlehrers beweist immer und immer wieder, wie außerordentlich groß der Mangel an sachlichen Vorstellungen beim blinden Kind im Schuleintrittsalter ist. Auch zeigt es einen Rückstand der physischen Kräfte, die beim normalen Kind durch die Nachahmung der Betätigung Erwachsener besser gelöst und geübt werden. Im Zusammenhang damit steht die geringe körperliche Entwicklung des blinden Kindes und nicht zuletzt auch geringere geistige Reife.

2. Die Sachlage, wie sie von der Natur gegeben ist, wird noch dadurch verschärft, daß nur äußerst selten die Familie die rechte und zweckdienliche Form für die Behandlung und Erziehung des blinden Vorschulkindes findet. Blindheit ist ja vielfach ein Symptom sozialer Mißstände. In Familien, wo Vater und Mutter verdienen müssen

oder die Mutter von der Hauswirtschaft und der Sorge um den großen Familienkreis vollständig in Anspruch genommen wird, kann für das blinde Kind nicht die notwendige erhebliche Zeit, die seine Erziehung verlangt, übrig bleiben. Unter solchen Verhältnissen entsteht die typische Form des vernachlässigten blinden Kindes. Das Kind bleibt sich selbst überlassen, hat keine Spielkameraden, mit denen es im Wettbewerb seine geistigen und physischen Kräfte messen könnte. Und es macht auch weiter gar keine Schwierigkeiten, bleibt stunden-, ja tagelang still in seiner Ecke sitzen und horcht auf die Geräusche seiner Umgebung, die ihm unerklärlich und rätselhaft bleiben. Es hört diese Geräusche, vernimmt Worte und verwendet sie auch, hat aber keine Vorstellung von den Dingen, die da dem Ohr sich aufdrängen; die Worte blieben leer und inhaltsarm, wenn das Kind nicht versuchte, sie zu deuten. Seine Phantasie arbeitet doch dabei. Es will und muß sich schließlich unter all dem etwas denken und baut sich sein Weltbild willkürlich, unrichtig, phantastisch voll von sogenannten „Ersatzvorstellungen", die zum Tatsächlichen der Welt gar keine Beziehungen haben.

3. Aber auch der Tätigkeitstrieb will sein Recht. Da er sich ohne Gefahr des Anstoßens nicht „vom Ort" entwickeln kann, setzt er sich um in Bewegungen „am Ort". Das blinde Kind beginnt, mit Händen und Füßen, Armen und Beinen, mit dem Oberkörper oder dem ganzen Körper, auch mit dem Kopfe Bewegungen auszuführen, die alsbald in einer Art Rhythmus sich vollziehen, vollkommen unbewußt und zeitlich kaum unterbrochen werden.

Es sind dies die bekannten „typischen Blindengewohnheiten", die der zielbewußt einsetzenden Erziehung schier unausrottbar entgegenstehen und den Blinden in seinem späteren werktätigen Leben in seiner Geltung stark herabsetzen. Hieher gehört auch die Gewohnheit des „Augenbohrens", das ist die mechanische Reizung der Augäpfel oder der leeren Augenhöhlen, dessen eigentliche Ursache noch nicht erklärt ist, das aber sehr häufig vorkommt und die Gesichtspartien um das Auge herum in ästhetischer Wirkung sehr beeinträchtigen kann.

4. Auch dort, wo das blinde Kind in einem sozial begünstigten Familienverband aufwächst, ist seine Behandlung im Vorschulalter fast nie entsprechend.

Was dem „vernachlässigten blinden Kinde" mangelt, wird einem solchen Kind im Übermaß zuteil. Die menschlich ja so verständliche, außerordentliche Fürsorge der Eltern um ihr blindes Kind hält von diesem fern, was nur irgendwie eine Anstrengung oder auch nur entfernt die Möglichkeit einer körperlichen Beschädigung oder auch nur eines Anstoßens bedeuten könnte. Das Endergebnis ist das „verzärtelte blinde Kind", im Grund vom vernachlässigten nicht wesentlich verschieden. Ohne jede geistige und physische Selbständigkeit, belastet mit einem Übermaß von Minderwertigkeitsgefühlen (§ 34, 6), steht es der Welt überall dort, wo es sich zu behaupten gilt, also schon in der Schule, ratlos, ängstlich und unsicher gegenüber. Dazu ist es körperlich unterentwickelt, die Hauptorgane der Vermittlung seiner Weltkenntnis, die Hände, sind kraftlos, unentwickelt, der Tastsinn — seine Feinheit ist nicht, wie der Laie meint, ein ausgleichendes Naturgeschenk für den Verlust des Augenlichtes — ungeschult und wenig brauchbar.

So tritt das blinde Kind in die Elementarklasse der Blindenschule, physisch und geistig weit hinter dem Entwicklungszustande des normalsichtigen Schulanfängers. Das erste Schuljahr hat somit eine gewaltige Vorarbeit für die Schulfähigkeit des Kindes zu leisten, die nicht seine eigentliche Aufgabe ist und schon in der Vorschulzeit hätte erledigt werden müssen. Das erste

Schuljahr hat das blinde Kind in den allermeisten Fällen erst in jeglicher Hinsicht zu einiger Selbständigkeit zu erziehen, muß also einen Hauptanteil seiner Zeit rein pflegerischen Aufgaben widmen. Um diese Zeit erscheint aber die schulmäßige Bildungsdauer verkürzt. Bis das Kind wirklich schulfähig ist, geht eine kostbare, unersetzliche Zeitspanne verloren. Kein Wunder also, daß die Blindenlehrerschaft in Beachtung dieser Umstände immer wieder die Blindenvorschule, den Kindergarten für blinde Kinder gefordert hat.

5. Aus dem Gesagten können die Aufgaben der kindergartenmäßigen Behandlung des blinden Vorschulkindes ohne weiteres abgeleitet werden. Hier schon ist die Zeit, in der ihm ein ausreichender Schatz an sachlichen Vorstellungen vermittelt werden muß.

Für die Auswahl der zu betastenden Gegenstände gibt es so leichthin keine Abgrenzung. Da aber die Rücksichten auf Zeitökonomie und Ökonomie der geistigen Arbeit bestimmend sein müssen, obliegt es der Kindergartenzeit, das Kind insbesondere mit dem Alltäglichsten, für das sehende Kind der gleichen Altersstufe schon längst Selbstverständlichen vertraut zu machen. Form und Gebrauch der notwendigen täglichen Gebrauchsgegenstände, die Pflegeaufgaben am eigenen Körper selbständig und richtig zu erfüllen (Ankleiden, Waschen usf.), soll das Kind womöglich in spielender Art kennenlernen. Den gesündesten Ersatz für die fehlende natürliche Nachahmung finden wir in den mannigfaltigsten Nachahmungsspielen. („Wir spielen heute Schuhausziehen, Waschen usf.") Richtmaß für das zu Erstrebende ist die Tatsache, daß auch ein blindes Kind im Vorschulalter die Bedürfnisse des Alltages ebenso selbstverständlich erfüllen kann wie ein sehendes, daß es übrigens genau so wie dieses zu einer Reihe von kleineren häuslichen Hilfsarbeiten herangezogen werden kann.

6. All das aber ist nur dann zu erreichen, wenn wir dem blinden Kinde das Geheimnis der Bewegung, der Arbeitsbewegung vorallem, entschleiern.

Hier versagt der Weg der Beobachtung fast zur Gänze. Die Abfolge von Bewegungen ist nur durch das Auge vollständig aus der Beobachtung zu erschließen; ertasten lassen sich höchstens einzelne Phasen. Doch steht uns hier eine, wenn sie wirksam wird, allerdings höchst fruchtbare Erkenntnisquelle offen, der Weg des Selbstentdeckens, des Selbstfindens durch die Eigenbewegung des Körpers. Das blinde Kind muß bei jeder Handhabung von selbst darauf kommen, was unsere Bauern den „Vorteil" nennen. Wir können dem Kinde das Arbeitsmittel richtig in die Hand geben — auch Messer und Schere gehören unter der nötigen Aufsicht in die Hand des blinden Kindes —, wir können seinen Arm, seine Hand in der Richtung der notwendigen Arbeitsbewegung führen, wir können unseren Arm, unsere Hand beim Ausführen der Arbeit tastend beobachten lassen — erschließen wird sich das Geheimnis der richtigen zweckdienlichen Ausführung dem blinden Kind erst nach wiederholtem Versuche. Dabei ist zu beachten, daß wir bei unserem Vorzeigen dem Kinde das richtige Lagenbild unserer werkenden Hände bieten. Dies können wir nur, indem wir, hinter dem Kinde stehend, in dem Handbereich vor ihm operieren.

Die Gewinnung sachlicher Vorstellungen (Formvorstellungen) erscheint nicht anstrebenswert. Das ist zum Teil Aufgabe des eigentlichen systematischen Unterrichtes. Was das Kind in die Hand bekommt, erhält es nur zu dem Zweck, an ihm oder mit ihm etwas zu tun. Damit wird der Tätigkeitstrieb geweckt und mit ihm untrennbar verbunden der Darstellungstrieb.

Nun schränkt die Blindheit die Mittel der Darstellung allerdings wesentlich ein. Doch steht uns auch für das blinde Kind eine ausreichende Menge zur Verfügung. — Breiten Raum wird das Formen in Plastilin einnehmen, doch auch das Stäbchenlegen (Fixieren der Stäbchen durch Eindrücken in eine Plastilinplatte!) kommt zu seinem Rechte. Freilich entfallen fürs erste dabei unbedingt die schematischen Umrisse der für den Tastsinn nur in den drei Dimensionen aufnehmbaren Raumgebilde. Nur tatsächlich auch für den Tastsinn flächenhaft wirkende Naturformen kommen also für das Stäbchenlegen (und auch für das Darstellen von Wachsfäden, die aufgedrückt werden) in Betracht. Der beliebte Baukasten bedarf einer Fixierung der Bauelemente, wie sie von dem Blinden Schleußner (Nürnberg) durch kleine Metallhülsen, die die einzelnen Steine aneinanderketten, hergestellt wurden. Einfaches, gut verwendbares Baumaterial sind die leeren Zündholzschachteln. Legespiele verschiedener Art mit vertieften Legeformen und Steckbrettchen sind leicht selbst herzustellen. Auch viele Beschäftigungen der Montessorischulen sind außerordentlich gut zu verwenden.

Bei den Darstellungsmitteln ist der eigene Körper des Kindes nicht zu vergessen; hier vor allem die Stärkung der Handgeschicklichkeit und Tastempfindlichkeit durch Fingerspiele und Handturnübungen. Wenn etwas vonnöten ist, dann ist es die Erschließung und Aufmerksamkeitssteigerung der verschiedenen Sinne, die Ausbildung der Orientierung.

Zielen die oben genannten Darstellungsmittel auf die Übung und Steigerung des Tastsinnes und der Tastschärfe ab, so muß der zweite der Sinne, die Kunde vom Raum geben, das Gehör, ständig geübt werden.

Geräusche, die der Sehende zu überhören gewohnt ist, sind für den Blinden bedeutsam und aufschlußreich, wenn er sie nur verwerten gelernt hat.

Ungezwungen, zielgelenkt, praktisch auch für die kindliche Auffassung müssen alle jene aufschließenden Maßnahmen sein, die wir Sinnes- und Orientierungsübungen nennen.

Freie, ungezwungene Bewegung und Körperhaltung sowohl im geschlossenen Raum als auch im unbekannten freien Gelände fördern die innere Selbständigkeit des Blinden und sind die wirksamste Hilfe gegen die Minderwertigkeitsgefühle. Darum kommt den Spielen im Freien (Lauf- und Kreisspiele) und den Spaziergängen und Wanderungen besondere Bedeutung zu.

6. Die Sinnesübungen bezwecken, das Kind zur größten Aufmerksamkeit zu erziehen, auf Eindrücke zu achten, deren Deutung für den Sehenden überflüssig, dem Blinden aber unentbehrlich ist. Hier ist es vor allem der Tastsinn als das Organ stofflichen Erkennens.

Die sogenannten „Allerlei"-Beschäftigungen dienen diesem Zwecke. Sie zielen auf die Tastverfeinerung ab. Übungen des Ordnens nach Größe, Form, Härte, Weichheit und Rauheit mittels Stoffresten, Steinen, Knöpfen, Bohnen, Erbsen usw. dienen hiezu.

Die Fertigkeit des tastenden Erkennens, die Tastbefähigung für körperliche Formen ergibt sich aus der Tastempfindung, die mit Bewegungen in Verbindung tritt.

Das kleine blinde Kind kennt von Natur aus höchstens das umschließende Tasten. Das Kind umfaßt kleine Objekte mit der Hand, in die sie hineinpassen, aber es berührt größere nur, indem es das Tastorgan ruhend auflegt. Die Formen des Bewegungstastens, ein- und beidhändig, und die Erweiterung des Handzum Armtastraum sowie zur weitesten Möglichkeit, zum Körpertastraum (Füße als Tastorgan), muß das Kind erst erlernen, es muß darauf gebracht werden, daß Kanten zu verfolgen, Flächen mit dem Handteller zu untersuchen sind.

Nur dann, wenn die Vorschulbehandlung das blinde Kind befähigt hat, sich selbst betreuen zu können, Sinnesaufmerksamkeit und Tastbefähigung wirksam aufzuwenden, nur dann hat die Kindergärtnerin ihre bildende Aufgabe erfüllt, nur dann ist die Gewähr geboten, die eine klaglose Ausbildung des Blinden zur Höchstleistung verbürgt.

§ 38. Über die Bedeutung der Sprachheilkunde für den Kindergarten.

Von Direktor Karl Cornelius **Rothe**, Wien.

1. Der Kindergarten übernimmt das Kleinkind in einem wichtigen Abschnitte seiner sprachlichen Entwicklung. Diese führt durch Entwicklungsstufen (§ 16), die als solche normal oder physiologisch sind, die aber, wenn sie die jeweils altersgemäße Zeit überdauern, als pathologisch anzusehen sind. Daher muß die Kindergärtnerin nicht nur mit der normalen Sprachentwicklung gut vertraut sein, sondern auch wissen und erkennen, wann eine Erscheinung bereits als Störung, als Fehler anzusehen ist. Die Wissenschaft, die dies lehrt, ist die Sprachheilkunde oder Logopädie. In einigen Ländern gehört daher die Einführung in die Sprachheilkunde zur Ausbildung der Kindergärtnerin.

2. Der Kindergarten soll das Kleinkind vor verschiedenen Schäden bewahren; zu diesen werden auch die Schädigung der Stimme und der Sprache gezählt. Somit soll die Kindergärtnerin entsprechende Kenntnis in der Hygiene der Stimme und Sprache besitzen. Zur Hygiene rechnet man auch das Vermeiden nicht sachgemäßen Eingreifens bei normalen oder pathologischen Erscheinungen der Kindersprache. Nicht minder wichtig ist es, daß die Kindergärtnerin selbst eine Sprache besitzt, die nicht nur den Anforderungen der Grammatik gerecht wird, sondern auch fehlerfrei im Sinne der Sprachheilkunde ist.

Schon Herder hat erkannt, wie wichtig das gute sprachliche Vorbild für das Kind ist. Oft glauben Erwachsene, sie müßten, wenn sie mit Kleinkindern sprechen, deren unvollkommene Sprache nachahmen. Dadurch wird das Kind aber nur veranlaßt, seine unvollkommene Sprache beizubehalten.

Verwahrloste Kinder, dann Kinder, die viele Stunden des Tages allein gelassen werden oder mit denen wenig gesprochen wird, zeigen Verzögerungen der Sprachentwicklung. Für das normale Kind genügt zur Förderung seiner Sprachentwicklung, wenn es im Kindergarten eine vorbildliche Sprache hört und wenn es mit anderen Kindern viel sprechen kann, um zeitgemäß die Entwicklungsstufen zurückzulegen.

3. Welche Sprachstörungen kommen im vorschulpflichtigen Alter vor? Einzelne Kinder zeigen besonders in fremder Umgebung Sprachscheu. Sie wollen nicht reden, auch wenn sie sonst (z. B. daheim) sprechen.

Das sprachscheue Kind darf nie zum Reden gezwungen werden, am allerwenigsten durch Strafen. Im Kreise sprechfreudiger Kinder und in einer Umgebung, die ihm angenehm ist, legt es um so früher die Scheu ab, je weniger Wesens aus ihr gemacht wird.

Als hörstumm bezeichnen wir Kinder, die trotz normalen Gehöres nicht zum Sprechen kommen. Auch ihre peripheren Sprachorgane sind normal, die Störung ist eine zentrale, das heißt, aus verschiedenen Gründen ist sozusagen der ganze Sprachapparat noch nicht in Betrieb gesetzt. Hier muß sachgemäß heilende Behandlung (Therapie) eingreifen, die sich anders gestaltet, wenn es sich um eine mehr motorische oder um eine vorwiegend sensorische Störung handelt. Ist einmal die Hörstummheit als solche überwunden, dann durchläuft das Kind entweder die normalen Entwicklungsstufen verhältnismäßig rasch oder auch wieder langsam.

Es stammelt z. B. längere Zeit, es gebraucht zu einer Zeit, da die anderen Kinder schon die Hauptzeiten des Zeitwortes anwenden, noch die Nennform und läßt Redeteile aus, macht Fehler gegen die Grammatik. Wir sagen dann, es spricht paragrammatisch. Mancher Schulneuling zeigt diesen Rest einer verzögerten Sprachentwicklung als letzte Nachwirkung der Hörstummheit. Auch hier ist sachgemäßes Eingreifen nötig, das vor allem im Vor- und Nachsprechen kurzer Sätze besteht, am einfachsten im beschreibenden und erklärenden Besprechen guter, nicht überladener Bilder. Die meisten für Kinder bestimmten „Anschauungsbilder" enthalten zu viele Anschauungsobjekte auf einem Bilde.

4. Das Stammeln, also Fehler in der Lautbildung*, legen normale Kinder früher oder später, aber noch im Rahmen der Altersstufen auch ohne besondere Hilfeleistungen, die über das Vorsprechen hinausgehen, ab.

---

* Stammeln. Der Stammler läßt einen Laut aus oder ersetzt ihn durch einen anderen, er sagt also etwa statt „Gans" „'ans" oder „Dans". Er bildet einzelne Laute falsch; so wird das S in verschiedener Weise gefehlt gesprochen (Lispeln, Sigmatismus). Werden jene Laute, die wir normal nicht durch die Nase sprechen, genäselt, so nennt man dies das offene Näseln. Beim geschlossenen Näseln wieder werden jene Laute, die wir sonst durch die Nase sprechen (m, n, ng, nk), mit Abschluß der Rachenhöhle durch den gehobenen weichen Gaumen gesprochen. Diese „tote" Sprache ist bekannt vom Stockschnupfen.

Anders ist es, wenn es sich um eine pathologische Erscheinung handelt. Auch wenn man noch sooft dem Kinde den Laut richtig vorspricht, es sagt ihn in seiner falschen Art nach. Quält man das Kind nun mit Vorsagen und Nachsprechen, so kann es sprachscheu werden. Folgt es und bemüht es sich, die Fehler abzulegen, so kommt es nicht gar so selten dazu, daß das Kind einen anderen Sprachfehler erwirbt, es fängt an zu stottern. Näher kann hier auf die Therapie des Stammelns nicht eingegangen werden.

5. Das Stottern* selbst wird in den allermeisten Fällen bereits in der vorschulpflichtigen Zeit erworben. Ja es kann sogar als ein, fast könnte man sagen, physiologischer Durchgangszustand auftreten. Fehlerhaftes Vorgehen der Umgebung aber führt dann sehr leicht zur Festsetzung des Leidens, das sich nun in bestimmter Stufenordnung entwickelt. Selten sind Kinder, die schon in der vorschulpflichtigen Zeit die höheren Stufen des Leidens erreicht haben. Immer aber ist größte Vorsicht nötig, sobald ein Kleinkind anfängt, Wörter oder Silben oder Laute mehrmals zu wiederholen. Jeder Tadel, gar die Strafe, wenn es trotz Belehrung, daß es anders sprechen solle, trotz Verbot dieses Wiederholens, stottert, ist unbedingt zu unterlassen, ebenso Belehrung und Verbot.

Man hat den mehrfachen Gebrauch des Wortes Stottern zu unterscheiden: 1. Bezeichnet es die eben angedeutete Sprachstörung als rein sprachliche Erscheinung, also ohne Rücksicht darauf, unter welchen Umständen sie erfolgt. So kann z. B. auch aus Verlegenheit gestottert werden, ferner bei bestimmten Vergiftungen, schließlich bei gewissen Krankheiten. Dann aber bezeichnet Stottern — und dies ist das uns hier angehende Leiden — 2. einen besonderen sprachneurotischen Prozeß, den der Spracharzt Dr. Höpfner, um ihn von anderen ähnlichen Erscheinungen abzugrenzen, die assoziative Aphasie oder die assoziative Sprachstörung benannte. Dieses Leiden entwickelt sich meist in einer Folge von Stufen, die durch besondere Kennzeichen und Auswirkungen auf die Psyche und den Charakter unterscheidbar sind.

Man beachte zunächst die Störung dem Kinde gegenüber nicht. Sie geht in diesem Alter oft bald vorbei, wenn sie unbeachtet blieb, sie setzt sich jedoch fest, wenn die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Störung gelenkt wurde. Bleibt die Störung bestehen, so ist sachgemäße Behandlung dringend zu empfehlen. Je früher sie einsetzt, desto leichter ist meist die Heilung möglich. Erwähnt sei, daß Stottern noch durch Nachahmung erworben werden kann. Daher sollten stotternde Kinder in den Kindergarten nicht aufgenommen werden. Es kann nach hochfiebrigen Krankheiten plötzlich auftreten. Selten ist es die Folge eines schreckhaften Erlebnisses. Ebenso unrichtig ist es, wenn Eltern sein Entstehen auf das ja im Kindesalter so häufige Fallen mit Anschlagen des Kopfes zurückführen wollen.

---

* Stottern. Der Stotterer wiederholt einzelne Laute, Silben oder auch Wörter (klonisches Stottern), z. B. Gagagabel, Bbbbuch, Ichichich. Er bleibt wohl auch an einem Laute „hängen", das heißt, er bildet ihn unter Pressen und löst den Verschluß ebenfalls mit Gewalt. Die schriftliche Wiedergabe geschieht gewöhnlich durch einen Trennungsstrich: G—abel (tonisches Stottern).

6. Sprechen lebhafte Kinder zu schnell, so besteht die Gefahr, daß das Poltern* entsteht, jedenfalls gewöhne man die Kinder an ein Sprechtempo, das eine gute Aussprache möglich macht.

Beispiel. Den Satz: „Der erste Konsul hatte ein paar schöne Pferde zum Geschenk erhalten, die er in den Schloßhof von Malmaison führen ließ, um sie zu besichtigen" — erzählte ein Polterer in folgender Weise: „Als Napoleon für das erstemal noch Konsul war, ließ er sich im Hofe von Malmaison schöne Pferde vorführen."

7. Sprachverlust (Aphasie) kommt im Kindesalter sehr selten vor. Seine Ursache kann ein entzündlicher Prozeß im Sprachhirn oder eine schwere Verletzung (etwa durch Überfahrenwerden, durch Fall oder Schlag) sein.

Letztere ist durch die Wunde ja schon äußerlich erkennbar und muß auch Knochen betroffen haben, ist also nicht mit den gewöhnlichen leichten Verletzungen beim Fallen zu verwechseln. Die bisher erworbene Sprache geht dann vollständig oder teilweise wieder verloren.

8. Von organisch bedingten Sprachstörungen kommen im Kindesalter noch andere vor. Hier sei zuerst jener gedacht, die auf Mißbildungen, wie „Wolfsrachen" und „Hasenscharten", beruhen. Sie erfordern — von der chirurgischen Behandlung abgesehen — wiederum sachgemäße Therapie. Erwähnt seien ferner Lähmungen, die mitunter nach Diphtherie auftreten, aber auch als angeborene Schwächen vorkommen.

9. Viel zu wenig beachtet werden die Stimmstörungen. Das Kleinkind schreit oft und gern. Dieses übermäßige Schreien ist schädlich und erzeugt allerlei Stimmschäden.

Sobald keine akute Heiserkeit vorliegt, wie sie ja bei „Erkältungen" nicht selten ist, sondern das Kind dauernd heiser bleibt, ist die Untersuchung durch einen Spracharzt anzuraten, wie ja selbstverständlich auch bei den anderen genannten Leiden der Facharzt auch dann zu Rate gezogen werden soll, wenn eine in der Sprach- und Stimmheilkunde gut ausgebildete Kindergärtnerin im Kindergarten selbst die Therapie übernimmt.

Zur Einführung in die Fachliteratur seien empfohlen:

E. Fröschels: Stimme und Sprache in der Heilpädagogik. Marhold, Halle 1926.
K. C. Rothe: Die Sprachheilkunde. Bundesverlag für Unterricht, Wien 1923.
Höpfner-Meyer: Die Verhütung des Stotterns. Pwozel, Wandsbeck 1926.

Aus der Fachliteratur sei hervorgehoben:

E. Fröschels: Lehrbuch der Sprachheilkunde. Deuticke, Wien.
E. Fröschels: Singen und Sprechen. Deuticke, Wien 1920.
K. C. Rothe: Das Stottern. Bundesverlag für Unterricht, Wien 1925.
K. C. Rothe: Über Umerziehung. C. Marhold, Halle a. d. Saale 1929.

---

* Poltern bezeichnet eine „überstürzte" Sprache, die dadurch zustande kommt, daß der Sprechende sich nicht die Zeit nimmt, den begonnenen Satz fertig zu sprechen, sondern in seiner Hast und Eile die Wörter herausprudelt; so werden diese vielfach „zerbrochen", es werden Satzteile ausgelassen, aber es kommen auch Wiederholungen vor, die an das Stottern erinnern. Zu langsamem Sprechen angehalten, spricht der Polterer besser. Poltern und Stottern treten auch miteinander auf, auch Poltern und Stammeln.

Kindergartenlehre.

§ 1. Methodik des Kindergartens.

1. Der neuzeitliche Kindergarten als notwendige Erziehungsstätte für das vorschulpflichtige Kind wird seinem Zweck und seinen Aufgaben in vollem Maß nur dann gerecht, wenn die Kindergärtnerin über ausreichende psychologische Kenntnisse verfügt und auch die körperliche Entwicklung des Kindes kennt. Mit diesen Grundfragen muß sich jede Kindergärtnerin vertraut machen. Sie muß aber auch

a) die Bildungsmittel des neuzeitlichen Kindergartens kennen und schließlich

b) wissen, in welcher Form sie diese Bildungsmittel an das Kind heranbringen muß.

Wie die Erziehungsarbeit, die der Kindergarten zu leisten hat, im allgemeinen beschaffen sein soll, wurde bereits (SE § 32)*) besprochen. Im folgenden sollen nun Einzelheiten der Praxis geboten werden.

„Was wird im Kindergarten gemacht?" so lautet oft die Frage einer Mutter, die in den Kindergartenbetrieb noch keinen Einblick hat. Die Kindergärtnerin muß diese Frage selbst richtig beantworten können. Sie muß selbst ein klares und vollständiges Bild ihrer Berufsarbeit haben.

2. Das Kindergartenkind (3. bis 6. Lebensjahr) ist noch ein „Spielkind". Das Spiel macht auf dieser Altersstufe den Hauptinhalt seines Lebens aus; es ist ihm naturnotwendige, entwicklungsfördernde Arbeit. (SE § 18.)

„Nicht die verfrüht einsetzende intellektuelle Dressur, sondern das Spielerische ist das Kulturförderliche." (Charlotte Bühler.) Was heute die moderne Kinderforschung über das Spiel weiß, hat auch schon Friedr. Fröbel vor mehr als 100 Jahren vorausgeahnt. In seiner „Menschenerziehung" sagt er: „Was ist denn aber dieses Spiel der Kleinen? Es ist das große Spiel des Lebens selbst, nur in seinen kleinen Anfängen."

Eine der Hauptaufgaben der Kindergärtnerin besteht also darin, das Spiel, dem sich das Kind instinktiv hingibt, für die allseitige Entwicklung des Kindes auszuwerten. Bei allem, was im Kindergarten unternommen wird, bleibt die Form der Darbietung einzig und allein — das Spiel. In der

*) SE bedeutet „Seelenkunde und Erziehungslehre". (Vgl. die Anmerkung auf der Rückseite des Titelblattes!)

Kindergartenerziehung ist jede Unterweisung in unterrichtlicher Form ausgeschlossen.

3. Der Ablauf eines Kindergartentages soll der Natur des Kleinkindes angepaßt sein. Zwischen geistiger und körperlicher Tätigkeit, zwischen Ruhe und Bewegung muß gewechselt werden.

In der körperlichen und seelischen Beschaffenheit des Kindes herrscht der Bewegungs- und Tätigkeitstrieb vor. Der Bewegungstrieb des Kleinkindes legt auf dieser Altersstufe jeder längeren Hingabe an eine Sache Hindernisse in den Weg. Diesem Unvermögen des Kindes muß die Kindergärtnerin volles Verständnis entgegenbringen und den Verlauf eines Kindergartentages darnach einrichten. Das Kind kann auch nicht lange Zeit seine Aufmerksamkeit auf eine Sache richten, man darf dies von ihm daher auch nicht verlangen.

Sinnes-, Anschauungs- oder Gedächtnisübungen, Plaudereien, Beschäftigungen u. dgl. dürfen nur so lange gemacht werden, als das Interesse der Kinder dabei ist. Die Uhr hat bei der Dauer eines Spieles nicht mitzureden — einzig und allein maßgebend ist das Interesse des Kindes, sonst kann nicht mehr von „Spiel" die Rede sein.

W. Stern sagt: „Das Spiel ist nicht eine Tätigkeit, die gefordert oder auferlegt wird, sondern die aus dem innersten Betätigungsbedürfnis des Individuums spontan hervorquillt und auch seinem Inhalte, seiner Form, seiner Dauer nach vom spielenden Individuum selbst bestimmt wird."

Freilich wird die Kindergärtnerin jede Übung so anregend wie möglich gestalten müssen, um das natürliche Interesse der Kleinen zu wecken. Dies gilt besonders von Plaudereien, Sinnes- und Geschicklichkeitsübungen und allen anderen „Kollektivübungen".

Darunter verstehen wir Übungen, bei denen alle Kinder das gleiche tun, ihre Aufmerksamkeit alle zugleich auf eine bestimmte Sache lenken sollen. Aus den früher angeführten Gründen aber soll und kann man Kollektivübungen nicht zu häufig machen.

4. Tagesablauf in einem Volkskindergarten.

a) Von 7 Uhr an ist Sammeldienst und der Kindergarten geöffnet, um den Eltern zu ermöglichen, die Kinder vor Beginn ihrer Arbeitszeit, die nach den Berufen verschieden ist, in den Kindergarten zu schicken. Die Kinder versammeln sich alle unter Aufsicht in einem Raum und werden frei beschäftigt.

b) Um 8 Uhr werden die Kinder in ihre Gruppenzimmer verteilt.

c) Es setzt dann Freispiel ein, da man weiß, daß Kinder in den allerersten Frühstunden noch nicht ganz ausgeschlafen sind und daher der Geist nicht aufnahmsfähig ist. Das Freispiel bildet außerdem einen natürlichen Übergang von der Einzelbeschäftigung des Kindes im Hause zur Kollektivbeschäftigung im Kindergarten.

d) Etwa um 9 Uhr setzt die Kindergärtnerin mit der Geisteserziehung ein. Es ist die Zeit für Anschauungsübungen, Plaudereien, Sinnesübungen u. dgl.

e) Von ½10 bis 10 Uhr Frühstückspause.

f) Nachher Beschäftigung: Auswirkung des am Morgen Erlebten und Geschauten.

g) Vor dem Mittagstisch: Turnen, Rhythmik und Spiel.

h) Von 11 bis 12 Uhr Mittag.

i) 12 bis 2 Uhr ist Schlafenszeit.

j) Zwischen Schlafenszeit und Jause: Freispiel im Garten oder Spaziergang, bei schlechtem Wetter Erzählen, Bällchen- oder Fingerspiele.

k) 3 bis ¼4 Uhr Jause.

l) Bis 5 Uhr: Freispiel mit Spielzeug, Anschauen von Bilderbüchern u. dgl.

m) Um 5 Uhr beginnt wieder der Sammeldienst. Die nicht abgeholten Kinder werden unter Aufsicht einer Kindergärtnerin in einem Raume zusammengezogen und frei beschäftigt, damit das Weggehen der Kinder, das nicht auf einmal, sondern nach und nach erfolgt, keine Störung verursacht.

Vorstehender Tagesplan gilt für einen mehrgliedrigen Kindergarten mit mehreren Kindergärtnerinnen. Er soll nicht als Stundenplan gewertet werden, sondern nur Anhaltspunkte bieten; er kann auch je nach den örtlichen Verhältnissen und nach den Bedürfnissen der Kinder umgestellt werden. Feststehend im Laufe eines Kindergartentages sollen nur die Zeiten für die Mahlzeiten und den Schlaf bleiben, um die Kinder schon früh an Ordnung in der Lebensführung zu gewöhnen. Auch soll der Morgen für die Geistes- und Sinneserziehung ausgenützt werden, da das Kind um diese Zeit am frischesten ist.

5. Tagesablauf in einem Normalkindergarten.

a) Die Kinder kommen um ¾9 Uhr an und werden frei beschäftigt, spielen mit Spielzeug, einzelne bemühen sich um die Blumenpflege u. dgl.

b) Etwa um ½10 Uhr setzt die Kindergärtnerin mit der planmäßigen Erziehungsarbeit ein. Es ist die Zeit für Anschauungs- und Sinnesübungen, für Plauderei, musikalische Erziehung u. dgl.

c) Von 10 bis ½11 Uhr Pause.

d) Nach der Frühstückspause setzt die Beschäftigung ein, bei der das am Morgen Erlebte zum Ausdruck kommt.

e) Nachher ist Turnen, Rhythmik und Spiel.

f) Vor dem Nachhausegehen, das um 12 Uhr erfolgt, nimmt man Finger- oder Bällchenspiele, Kegelspiel, auch Rate- oder Versteckspiele können gemacht werden, um die Kinder vor dem Heimwege ausruhen und nach den Bewegungsspielen abkühlen zu lassen.

g) Der Nachmittag (von 2 bis 4 Uhr) ist dem Freispiel mit Spielzeug, dem Erzählen oder der Freibeschäftigung gewidmet. Darunter verstehen wir das Anschauen von Bilderbüchern, Spielen mit einfachen Gesellschaftsspielen, Geduldspielen oder mit dem Material.

6. Wenngleich die Beschäftigungen später einzeln methodisch durchgearbeitet erscheinen, so mögen doch allgemeine methodische Winke beachtet werden.

Bei allen Spielen und Beschäftigungen sowie bei der Erziehungsarbeit überhaupt muß die Tätigkeit der Kindergärtnerin „in ihren ersten Grundzügen leidend, nachgebend (nur behütend, schützend), nicht vorschreibend, bestimmend sein". (Fröbel, „Menschenerziehung".)

Das Kind spielt, weil es, seiner Entwicklungsstufe entsprechend, spielen muß; das Kind spielt aber auch so, wie es seiner Entwicklungsstufe nach spielen

muß — wie es sein Inneres dazu drängt. Daher spielt es auf jeder Entwicklungsstufe anders und die Kindergärtnerin muß verstehen, dem Kind die entsprechenden Spiel- und Beschäftigungsmöglichkeiten, das entsprechende Material zu verschaffen.

Deshalb ist es auch ratsam, dem Kinde freie Wahl der Beschäftigungsmittel zu lassen. Wir wissen, daß die gewonnenen Eindrücke nach Ausdruck verlangen. Nicht jedes Kind kann sich des gleichen Ausdrucksmittels bedienen. Es gibt Kinder, die immer wieder körperlich darstellen wollen. Diese finden in Bausteinen, Ton oder Plastilin entsprechendes Material. Erhalten sie nun Material, wie z. B. Täfelchen, womit sie in der Fläche darstellen sollen, dann versuchen sie diese aufzustellen nach Art der Kartenhäuser. Solche Kinder wollen unbedingt plastisch arbeiten; vielleicht sind bei ihnen Ansätze von bildnerischer Begabung zu suchen. Manche Knaben werden nach einem Spaziergang auf der Straße nicht Häuser und Brücken bloß nachbildend bauen wollen, sondern sie interessieren sich für Technisches. Sie befriedigt daher nicht der gewöhnliche Baukasten, nein, Matadorbaukasten wollen sie haben, damit sie bewegliche Dinge herstellen können.

Bei der Wahl der Beschäftigungen finden wir auch Kinder, die gern in der Fläche darstellen. Sie bevorzugen das Ausschneiden, Reißen und Malen. Wenn sie zeichnen, arbeiten sie nicht in Umrissen, sondern legen Farbflächen an. Sie finden auch Gefallen an bunten Täfelchen, mit denen sie gern Schönheitsformen legen. Bekommen diese Kinder bildsames Material, dann ringen sie sich meist schwer zur körperhaften Darstellung durch. Sie formen zum Beispiel die menschliche Figur flächenhaft und drücken sie auf die Unterlage fest. Eine Anregung, daß dieser Mensch sitzen oder stehen solle, wird so ein Kind vielleicht zur körperhaften Darstellung führen. Wenn solche Kinder bauen, dann bauen sie zum Beispiel bei Häusern gewöhnlich nur die Vorderfront.

Doch können wir auch Kinder, die eine Darstellung im Umriß bevorzugen, finden. Sie lieben besonders das Zeichnen und zeichnen die Dinge im Umriß. Auch das Legen mit Stäbchen ist bei ihnen beliebt.

Um den Kindern freie Wahl der Beschäftigung zu ermöglichen, muß ihnen das Beschäftigungsmaterial leicht zugänglich gemacht werden. In dieser Hinsicht hat sich die Einführung von Beschäftigungsschachteln sehr bewährt.

Jedes Kind hat seine eigene Schachtel, die mit einem bestimmten Kennzeichen versehen ist. Diese Schachtel enthält Buntpapier, Zeichenblätter, Schere, Pinsel, Buntstifte und eine kleine Schachtel mit Plastilin.

Beachtenswert ist auch, wie die Kinder sich bei den Beschäftigungen zusammenfinden. Auch darin sollte den Kindern im allgemeinen freie Wahl gelassen werden.

Einerseits finden sich ihrem Wesen nach entgegengesetzte Kinder zusammen und beeinflussen einander günstig. Ruhige Kinder werden von lebhaften angeregt und umgekehrt werden zu lebhafte, wenig ausdauernde von den ruhigen Kindern günstig beeinflußt. Bei den Beschäftigungen werden weniger begabte, ungeschickte Kinder von den geschickten angeeifert und über technische Schwierigkeiten hinübergeleitet. Es setzen sich auch oft Kinder zusammen, die gleiche Beschäftigung gewählt haben, um gemeinsam zu arbeiten. Es entsteht dann bei den Bauenden eine ganze kleine Stadt auf

dem Tisch oder auf dem Fußboden. Der erziehliche Einfluß solcher Beschäftigungsgruppen ist nicht zu unterschätzen. Früh erfährt das Kind, daß jeder einzelne einen Teil Arbeit beiträgt, um etwas Ganzes, Großes entstehen zu lassen. Jeder lernt, sich als notwendiges Glied einer Gemeinschaft zu fühlen und an dem Gelingen oder Mißlingen eines Werkes teilzuhaben.

Wenngleich anfangs gesagt wurde, daß die Kindergärtnerin bei den Beschäftigungen wenig eingreifen soll, so kann ihre Hilfe doch unter Umständen notwendig werden.

Sie soll aber nur dann eingreifen, wenn vom Kinde Hilfe verlangt wird, was gewöhnlich bei Konstruktionsspielen der Fall ist. Auch Kinder, die zu wenig Selbstvertrauen haben, werden angeeifert werden müssen. Daraus geht hervor, daß diese scheinbare Passivität der Kindergärtnerin nicht so ausgelegt werden darf, als hätte sie nichts zu tun. Sie muß die Kinder ständig beobachten, um sich über den Fortschritt der Entwicklung jedes einzelnen Kindes klar zu sein und die Kinder zu sehen, die ihre Hilfe brauchen.

Die von den Kindern geschaffenen Arbeiten sollen der Kindergärtnerin die Entwicklungsstufe des Kindes, seinen Vorstellungskreis und die Richtigkeit und Vollständigkeit seiner Vorstellungen zeigen.

Nie aber soll sie kritisierend eingreifen! Wieviel Arbeitsfreude und wieviel Selbstvertrauen würde dadurch vernichtet! Auch soll die Kindergärtnerin keine Arbeitsthemen stellen. Sie weiß ja gar nicht, ob das Interesse des Kindes gerade dabei ist, auch ist nicht jedes Kind der gestellten Aufgabe gewachsen. Was auf das Kind Eindruck gemacht hat, das ringt beim normalen Kind ohne Aufforderung zum Ausdruck. Lassen wir dem Kinde seine Schaffensfreude! Die Schöpferkraft, diese Urkraft, die in jedem Menschen wohnt und vermöge deren die Menschheit die heutige Kulturstufe erreicht hat, soll im Kinde gefördert und entfaltet werden. Richard Wagner sagt: „Das höchste Gut des Menschen ist seine schaffende Kraft; das ist der Quell, dem ewig alles Glück entspringt." Deshalb geben wir auch im neuzeitlichen Kindergarten allen jenen Beschäftigungen den Vorzug, die der selbstschöpferischen Tätigkeit des Kindes freien Lauf lassen.

7. „Leben, Tun, Erkennen müssen in dem Menschen ein stets gleichzeitiger Dreiklang sein", fordert Fröbel. Dieser Grundsatz ist der Ausgangspunkt für die Arbeitsschule und auch der Kindergarten muß diesem Dreiklang für die frühkindliche Entwicklung Geltung verschaffen. Daraus geht hervor, daß das Kind Leben, Erlebnisse braucht, um sie in Tun umsetzen zu können und daraus seine Erkenntnisse, Erfahrungen zu sammeln. Es soll also dem Kinde das Leben seiner engeren und weiteren Umwelt, soweit es sich in seinem Interessenkreis abspielt, durch lebensvolle Gestaltung zum Bewußtsein kommen. Wir stellen zu diesem Zweck einen Ausschnitt aus dem Leben der Umwelt in den Mittelpunkt der gesamten Kindergartenerziehung, nehmen ihn als Ausgangspunkt für alle Spiele, Beschäftigungen, Plaudereien usw. und bezeichnen ihn als „Übungsstoff". Er wird dem Kinde zum Erlebnis und steht in ständiger Wechselbeziehung mit aller Kindergartenerziehung.

Ein Beispiel möge dies erläutern:

Übungsstoff: Was der Herbst den Kindern bringt (Apfel, Birne, Nuß, Weintraube).

Sinneserziehung: Geschmacksübungen (süß, sauer, bitter). Tastübungen (rauh, glatt, rund und eckig).

Sprachbildung: Plauderei über die Obsternte. Erzählen: Die drei goldenen Äpfel. Birne und Nuß. Raten und Einüben des Rätsels vom Apfel: „Im Häuschen mit fünf Stübchen . . ."

Gesang: „Daumenlanger Hansel, nudeldicke Dirn . . ."

Rhythmik, Turnen, Spiel: Gehen nach der Musik. Obst abnehmen, tragen, Leitersteigen. Fangspiel: „Du bist ein Apfel . . ."

Beschäftigung: Darstellen von Obst durch Zeichnen, Reißen, Modellieren. Falten (Körbchen). Gruppenarbeit: Ausschneiden von Obst für das Bilderbuch oder ein Lottospiel. Bauen eines Marktstandes für Obst; Ergänzen der Bauform durch Obst aus Plastilin.

Trotzdem sich die Sache so lebensvoll ansieht, muß die Kindergärtnerin vorsichtig sein, daß sie den Kindern nicht zu viel bietet, sie geistig überfüttert. Der Plan soll auch nur zeigen, wie der Übungsstoff ausgewertet werden kann, nicht wie er ausgewertet werden muß. Wieviel davon genommen werden kann, hängt einzig und allein von den Kindern ab.

Sehr wichtig ist es auch, daß die Kindergärtnerin es versteht, entsprechende Übungsstoffe zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit zu machen.

Bei der Auswahl wird sie sich von verschiedenen Erwägungen leiten lassen. Selbstverständlich darf kein Übungsstoff den Kindern aufgezwungen werden, sondern er muß sich ganz natürlich aus starken Eindrücken, Erlebnissen herausschälen. Aber nur das, was im Interessenkreis des Kindes liegt, was von ihm verstanden werden kann, ist wert, herangezogen zu werden. Was liegt nun im Interessenkreis des Kindes? Seine engere Umwelt (die Familie, das Daheim, der Kindergarten), die Natur im Wechsel der Jahreszeiten, Tiere, mit denen das Kind in Berührung kommt, die Arbeit der Menschen, soweit das Kind zu ihr in Beziehung tritt oder sie sehen kann, Feste (Nikolo, Weihnachten, Ostern usw.), endlich gelegentlich eintretende Ereignisse (z. B. Zeppelin), die auf das Kind in irgendeiner Form einwirken, machen den Interessenkreis des Kindes aus. Es wäre ganz unmöglich, für die Auswahl der Übungsstoffe eine Tafel aufzustellen. Ist denn die Umwelt der Kinder gleich? Die Verschiedenheit der Umwelt bedingt auch eine Verschiedenheit der kindlichen Interessenkreise, aus denen die Kindergärtnerin zu schöpfen hat. Für Landkinder werden die Übungsstoffe mehr dem Naturleben, dem Tierleben des Hauses, der Haus-, Feld- und Gartenarbeit zu entnehmen sein. Aber auch die Stadtkinder haben je nach den Gesellschaftsschichten, aus denen sie stammen, eine verschiedene Umwelt. Kinder der Volkskindergärten werden mehr Interesse für Handwerker, für die Arbeit im Schrebergarten usw. zeigen, weil aus diesen Lebensgebieten ihre Erlebnisse stammen. Doch nicht allein Stadt und Land, die Gesellschaftsschichte (Milieu), der das Kind entstammt, machen Unterschiede in der Stoffauswahl notwendig; auch die Bodenbeschaffenheit und die daraus hervorgehende Arbeit der Bewohner schaffen Erlebnisse für das Kind. In Weingegenden erlebt das Kind die Weinlese, in Gegenden mit Ackerbau vielleicht noch ein Erntefest u. dgl. Die Kindergärtnerin braucht daher feines Verständnis für das Volksleben, Kenntnis von Sitten und Gebräuchen, um bodenständig arbeiten zu können und dem Kinde die Erlebnisse zu schaffen, die es braucht, um allmählich in seine Umwelt verständnisvoll hineinzuwachsen.

8. Es wurde eben im Abschnitt „Übungsstoffe" gezeigt, wie die Auswahl nach der Verschiedenheit der Kinder zu treffen ist. Aber nicht allein bei dieser Gelegenheit, im ganzen Kindergartenbetrieb muß auf das Milieu der Kinder, aus dem sie kommen, Rücksicht genommen werden. Es ist notwendig, die Eigenart der Kinder zu kennen, um die Methode diesen Kindern anpassen zu können.

Das Landkind wächst in geistiger Verbundenheit mit der Natur auf, sein Erlebnis- und Erfahrungskreis ist dort zu finden und die Kindergärtnerin wird ihn auszuwerten suchen. Landkinder haben in gewissem Sinn weniger Erlebnisse, dafür sind die Eindrücke stärker, nachhaltiger, die Beobachtungen genauer, die Vorstellungen klarer. Das Landkind ist auch selbständiger, weil die Eltern nicht Zeit haben, es zu gängeln, und weil das Leben in Haus und Hof, Feld und Garten es zur Selbstbetätigung und daher zur Geschicklichkeit führt. Das Aufwachsen in der Natur bedingt, daß das Landkind mehr für freiere Spiele interessiert ist. Der gewohnte Verkehr mit Spielkameraden, die das Landkind leicht findet, macht es der Gemeinschaft im Kindergarten zugänglich. Trotz vieler Vorteile ist das Landkind mit der Sprache im Nachteil; denn es bekommt nicht so viel Sprachanregung wie das Stadtkind. Schwerer als das Stadtkind vermag das Kind sein Inneres sprachlich kundzutun oder Dinge, die es erkennt, mit Namen zu nennen. Dieses mangelnde Sprachvermögen und eine oft kaum zu überwindende Scheu sind auch die Ursachen, daß das Landkind zunächst nicht sehr mitteilsam ist und der Kindergärtnerin sich nicht immer zutraulich nähert. Bei diesen Kindern ist der Sprachentwicklung besonderes Augenmerk zuzuwenden.

Viel schwieriger und ganz anders gestaltet sich das Arbeiten in der Stadt. Die Fülle von Eindrücken, der rasche Wechsel von Erlebnissen nehmen dem Kinde die Möglichkeit, genau zu beobachten. Dadurch wird das Kind flüchtig, die Vorstellungen von den Dingen sind unklar, unvollständig und zum Teil auch falsch. Bei diesen Kindern sind Sinnes- sowie Anschauungsübungen häufiger und mit großer Sorgfalt zu machen. Das Stadtkind verfügt auch meistens über einen größeren Wortschatz und zeigt sich frühzeitig sprachgewandter und sprechfreudiger als das Landkind. Und doch weist dieser scheinbare Vorzug Mängel auf. Diese sprachgewandten Kinder sprechen gern und viel, aber nicht immer, um uns ihr Seelenleben aufzutun, sondern oft nur, um sich sprechen zu hören. Sie sprechen daher oft ganz sinnlos über Dinge, von denen sie keine Vorstellung haben. Die Sprache ist für diese Kinder kein so untrügliches Ausdrucksmittel. Bei ihnen wird man mit Plaudereien zurückhalten müssen und diese Kinder hauptsächlich an Hand von Anschauungen und Beobachtungen sprechen lassen.

Es wäre aber ein Irrtum, glaubte man mit der Charakteristik des Stadt- und Landkindes die wichtigsten Kindertypen gezeichnet zu haben. Auch unter den Stadtkindern finden wir besondere Typen.

Da wäre einerseits das Kind aus materiell gutgestellten Kreisen zu erwähnen. Es trägt zum Großteil die schon erwähnten typischen Eigenschaften des Stadtkindes an sich. Dazu kommt noch, daß dieses Kind ziemlich unselbständig und ungeschickt in praktischen Tätigkeiten ist. Einerseits begehen manche Eltern den Fehler, das Kind bedienen zu lassen, anderseits fehlt der Mutter die Geduld zu warten, bis das noch ungeschickte Kind mit dem Ankleiden u. dgl. fertig ist. Auch überängstliche Mütter bereiten den Kindern in dieser Hinsicht große Hemmnisse. Ein Glück, wenn ein solches Kind Geschwister hat, wodurch diese Erscheinung gemildert auftritt.

Häufig begegnen wir heutzutage dem Typ des „einzigen Kindes“ (SE § 32). Am bedauernswertesten sind wohl die Kinder, die unter ungünstigen Lebensbedingungen aufwachsen. In den Tagen der Kindheit schon lernen sie die Not kennen und Liebe und Heiterkeit sind seltene Gäste. Und doch brauchen auch diese Kinder, so wie alle anderen, eine glückliche Kindheit. Oft kommen sie körperlich und geistig verwahrlost in den Kindergarten. Da muß die Kindergärtnerin wahrer Pestalozzigeist erfüllen. Kein Kind darf ihr zu schlecht und elend erscheinen, um ihm nicht ihre ganze Liebe und Sorgfalt zu schenken. So ungünstig die Vorbedingungen für eine gute Erziehung erscheinen, so bringen diese Kinder doch oft viel Wertvolles mit. Sie sind in ihren Bewegungen gewandt, an Selbständigkeit gewöhnt und dem Gemeinschaftsleben sehr zugänglich, da sie meist in der Umgebung von Kindern aufwachsen. Sie wirken in dieser Beziehung fördernd auf die übrigen Kleinen. Die Hauptarbeit der Kindergärtnerin wird darin bestehen, die Mängel, die das Haus aufweist, im Kindergarten wettzumachen. Die Kinder sind besonders zur Freude an Ordnung und Reinlichkeit sowohl an sich selbst als an der Umgebung zu erziehen. Die düsteren Stunden des Daheims sollen durch Frohsinn und Heiterkeit und durch liebevolles Verstehen ausgeglichen werden. Gewöhnlich ist die Arbeit der Kindergärtnerin durch die Anhänglichkeit dieser Kinder reichlich belohnt. Sie drücken damit die Dankbarkeit für das Kinderglück, das ihnen im Kindergarten zuteil wird und das ihnen das Leben versagt, aus. Wir sehen also, daß die Kindergärtnerin an jeder Arbeitsstätte noch vor besondere Aufgaben gestellt wird.

Anregungen in methodischer Hinsicht bieten jeder Kindergärtnerin die Bücher „Ein Jahr Kindergartenarbeit“ von Albert Huth (Verlag Julius Klinkhardt, Leipzig 1917) und das „Handbuch für den Anfangsunterricht“, herausgegeben von Langer-Legrün (Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien).

§ 2. Lage und Einrichtung des Kindergartens.

1. Die Umwelt des Kindes beeinflußt stark seine körperliche und geistige Entwicklung und ist mitbedingend für seine spätere Individualität und den Grad und die Art seiner Intelligenz.

Eine Erziehungsstätte muß daher den neuzeitlichen Anforderungen an die Umgebung (das Milieu) des Kindes Rechnung tragen. Montessori spricht mit Recht von einem „Haus des Kindes, in dem alles seiner Größe und seinen Kräften entspricht“.

2. Der Kindergarten von heute ist aber nicht immer nur Erziehungsanstalt, sondern auch oft eine Fürsorgeeinrichtung und muß daher in bezug auf Lage und Einrichtung auch auf die sozialen Bedürfnisse Rücksicht nehmen.

Daher ist die Frage: „Wo soll ein Kindergarten eingerichtet werden?“ von großer Bedeutung. Soll er in einer Schule, in einem Wohnhaus oder in einem eigenen Gebäude untergebracht werden?

So sehr eine Verbindung mit der Schule erwünscht ist, so gehört der Kindergarten doch nicht in das Schulgebäude. Die Schuldisziplin hemmt die zwanglose, freie Betätigung des Kleinkindes; die Schule wieder empfindet mit Recht das fröhliche Leben und Treiben der kleinen Nachbarn störend.

3. Soziale Gründe sind es vor allem, die die Unterbringung des Kindergartens in einem Wohnhaus als günstig erscheinen lassen. Jedenfalls ist es für die erwerbstätige Mutter eine große Erleichterung, wenn sie ihr Kind in eine so nah gelegene Anstalt bringen kann. In solchen Kindergärten wird auch eine bessere Verständigung mit den Eltern möglich sein, da sie dem „Hauskindergarten" ein größeres Interesse entgegenbringen als entfernt liegenden Kindergärten.

Sie haben doch durch seine unmittelbare Nähe wiederholt Gelegenheit, den Betrieb zu sehen. Dem Kinde wird die Umgebung bereits bekannt und vertraut sein und es wird sich daher schneller und leichter einleben. Ganz entschieden hat der „Hauskindergarten" mehr familiären Charakter als der „Schulkindergarten".

4. Es wäre hier ganz besonders die bauliche Lage in Betracht zu ziehen, da es ja bekannt ist, daß das Kleinkind für Infektionskrankheiten sehr empfänglich ist; daher muß ein solcher Kindergarten von den angrenzenden Wohnungen streng getrennt sein.

Der Eingang in diese Kindergärten muß unbedingt entweder von der Straße oder vom Hofe aus angelegt werden und vollkommen getrennt vom allgemeinen Hauseingang sein. Der Spielplatz muß hygienisch einwandfrei, fern von jeder Kehrichtablage und Staubplage, er soll auch nicht für jedermann zugänglich und somit der Möglichkeit einer Verunreinigung aller Art ausgesetzt sein.

Allen Forderungen entsprechen kann aber am ehesten der Kindergarten, der im eigenen Gebäude untergebracht ist.

Es kann sich hier um einen Ergänzungsbau zu einer Wohnhausanlage handeln oder um ein Gebäude, das ziemlich in der Mitte einer größeren Siedlung gelegen, wo jedoch hinreichend Platz für Haus und Garten ist. (Abb. 1.)

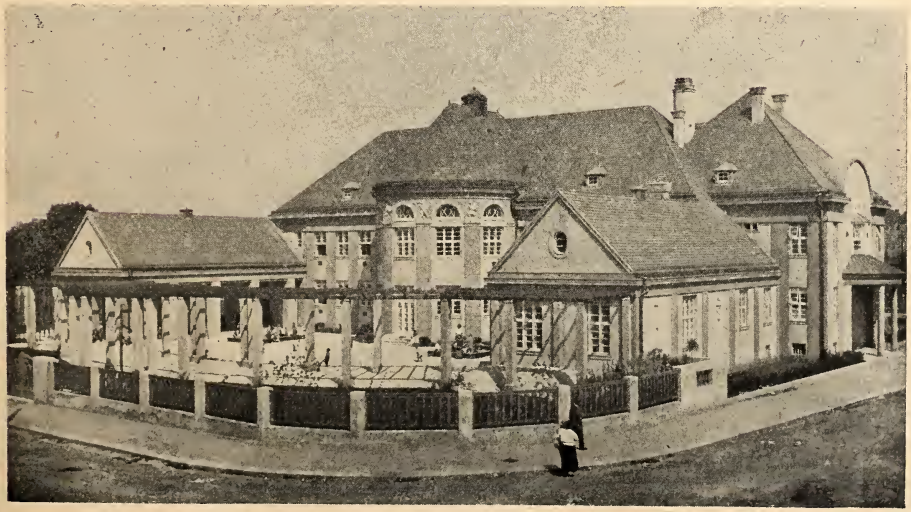


Abb. 1. Kindergarten „Waldmüllerpark".
(Aus der Schrift „Wiener Kindergärten" von Ph. Frankowski und Dr. K. Gottlieb.)

5. Bei der Wahl des Baugrundes ist darauf Rücksicht zu nehmen, daß keine Unternehmungen in der Nähe sind, die Rauch erzeugen, noch solche, die mit Säuren oder Gasen arbeiten oder Nebenprodukte in Form von Abwässern oder Abgasen abgeben. Auch sind Überschwemmungsgebiete, die Nachbarschaft von Friedhöfen, von Sümpfen und stehenden Gewässern zu vermeiden.

Der Baugrund muß so groß sein, daß außer dem Haus auch genügend Platz für einen Spielplatz oder Garten geschaffen werden kann, dessen Größe der Anzahl der Kinder entspricht. (Näheres Punkt 8.)

6. Das Kindergartengebäude soll windabwärts gebaut werden, so daß der herrschende Wind Rauchgase aus umliegenden Betrieben nicht zum Kindergarten bringt. Die Spiel- und Beschäftigungsräume müssen gegen Süden oder Osten gerichtet sein. Der Grundwasserspiegel darf die Fundamente nicht erreichen; die Unterkellerung des Hauses von mindestens einem Meter Höhe schützt es gegen aufsteigende Feuchtigkeit.

Der Bau soll beständig und vollkommen feuersicher sein. Der Zweck der Anstalt soll schon durch die Bauart gekennzeichnet werden. Der Landhausstil mit Halbstock oder höchstens Stockhöhe ist allen anderen Bauweisen vorzuziehen. In so einem Hause können leicht drei bis vier Abteilungen untergebracht werden. Es ist nach Tunlichkeit zu vermeiden, Kindergärten mit mehr als vier Abteilungen einzurichten. Die große Kinderzahl verlangt unwillkürlich eine straffere Disziplin, die dem Kindergartenbetrieb einen schulmäßigen Charakter verleiht, was unbedingt vermieden werden muß.

Ebenso erhöht sich dadurch auch die Gefahr der Übertragung von ansteckenden Krankheiten und es braucht erst gar nicht erwähnt zu werden, wie schmerzlich und beunruhigend es für die Bevölkerung ist, wenn ein Großbetrieb wegen Infektion gesperrt werden muß.

Es wäre daher auch empfehlenswert, jede Abteilung zu isolieren, das heißt, mit einem eigenen Eingang und Spielplatz zu versehen. Dies hat auch noch den Vorteil, daß die Kinder schnell und bequem in den Garten gelangen können.

Hausflur, Treppen und Gänge müssen direkt belichtet, gut lüftbar und leicht zu reinigen sein.

Die Stiegenstufen seien niedrig und breit. Die Treppe soll nicht in einem Lauf angelegt und nicht gewunden, sondern von dazwischen liegenden Ruheplätzen unterbrochen sein. Ein hohes, dichtes Geländer (das nur Vertikalstäbe aufweisen darf) ist an der freien Seite der Stiege anzubringen. An der Mauerseite sollen für die Kinder erreichbare Anhaltestangen laufen.

7. Zu den Räumlichkeiten eines neuzeitlichen Kindergartens gehören für jede Abteilung ein Beschäftigungszimmer, für je zwei bis drei Abteilungen ein Spielsaal. Für jede Gruppe ferner eine Kleiderablage, für alle Gruppen gemeinsam eine Teeküche, eine Kanzlei, ein Untersuchungszimmer (auch als Isolierraum zu verwenden), die entsprechende Anzahl von Waschräumen, Abortanlagen, endlich Boden und Keller.

Die Größe der einzelnen Kindergartenräume ist durch deren Zweck und die Kinderzahl bedingt. Für die Größe eines Beschäftigungszimmers kommen das Normalmaß von 1·5 m² Bodenfläche pro Kind und somit 45 m² für 30 Kinder in Betracht. Für den Spielsaal werden 2 m² pro Kind, also 60 m² für 30 Kinder angenommen. Die Raumhöhe soll mindestens 3·20 m betragen.

Die Fenster dieser Räume sollen nach Süden oder Osten gerichtet sein. Da das Kleinkind viel auf dem Fußboden spielt, so ist diesem besondere Beachtung zu schenken.

Der beste Bodenbelag ist Linoleum auf einer warmen, isolierenden Unterlage (Hartboden). Es ist glatt, fugenlos und leicht zu reinigen. Der Anschluß der Wände an den Fußboden soll keine scharfen Kanten und Ecken, sondern Hohlkehlen bilden.

Die Wände seien in lichten, frohen Farbtönen gestrichen.

Die Decke kann weiß oder zur Wandfläche abgetönt sein. (Z. B. Orange abgetönt auf ein helles Gelb.) Tonfarben eignen sich zum Wandanstrich besser als Erdfarben, da erstere fettig, daher einen glatten, letztere hingegen körnig, daher einen rauhen Anstrich geben. Friese als Abschluß der Wandmalerei sind zu vermeiden, da sie meist nicht kindertümlich, verzeichnet und unschön sind. Es genügt eine schmale Bordüre als Abgrenzung der Wand gegen die Decke. Zum besonderen Schutz der Mauer dient ein beiläufig 1·3 m hoher Ölanstrich. Holzverkleidungen sind nicht zu empfehlen, dagegen ist Linoleum oder Linkrusta als Wandverkleidung schön, gut waschbar und kann auch den Kindern zugleich als Zeichenfläche dienen.

Die Türen sollen einflügelig, aus glattem Sperrholz und nach außen, Richtung Fluchtweg, zu öffnen sein.

Die Türleibungen sind nicht rechtwinkelig, sondern stumpfwinkelig abzuschrägen. (Staub!) Türen, die ins Freie gehen, sollen gekuppelte Doppeltüren bilden und können zweckmäßig mit Glasfenstern versehen sein. Die Klinken gehören in Reichhöhe der Kinder (60—80 cm).

Die natürliche Belichtung der Räume erfolgt durch die Fenster.

Es können zwei- oder dreiteilige Doppelfenster sein, am besten solche, deren unterer Teil feststehend und nur der obere Teil als normales Fenster ausgebaut ist. Die letztere Type hat den Vorteil einer niedrigen Brüstungshöhe (80 cm), so daß das Kind leicht ins Freie sehen kann. Die Fensteröffnungen sollen mindestens einem Sechstel der Fußbodenfläche entsprechen.

Zur Lufterneuerung in den Kindergartenräumen dienen in erster Linie Fenster und Türen. Sie sind Winter und Sommer so oft als notwendig zu öffnen.

Außerdem sollen für einen ständigen Luftwechsel Fensterventilationen vorhanden sein, zwei obere Fensterscheiben, ein äußerer und ein innerer Klappflügel, die miteinander verbunden sind und deren Stellvorrichtung bequem zu handhaben ist.

Für die künstliche Beleuchtung kommt in erster Linie diffuses (von der Decke zurückgeworfenes) elektrisches Licht in Betracht.

Sie richtet sich selbstverständlich nach den örtlichen Verhältnissen. So wird auch in manchen Landkindergärten noch die Petroleumhängelampe in Verwendung kommen müssen.

Die Heizung soll entweder Zentral- oder Ofenheizung sein. Von den Zentralheizungsanlagen ist die Warmwasserheizung die geeignetste.

Ist nur Ofenheizung möglich, dann sollen Füllöfen in Verwendung kommen. Sie sind leicht zu bedienen und geben gleichmäßig anhaltende Wärme bei sparsamem Verbrauch an Brennmaterial. Gasheizungen sind tunlichst zu vermeiden, da die Verbrennung von Gas rasch schlechte, trockene Luft erzeugt. Die Anbringung von Wasserbehältern zur Erhaltung der Luftfeuchtigkeit ist zu empfehlen. Jeder Heizkörper oder Ofen muß mit einem Schutzmantel versehen sein.

Es ist eine der wichtigsten Erziehungsaufgaben des Kindergartens, die Kinder zur selbständigen Pflege ihres Körpers anzuleiten. Daher müssen die Waschgelegenheiten in unmittelbarer, durch die Erzieherin leicht überschaubarer Nähe der Kinder sein.

Sie sind daher im Beschäftigungsraum selbst (Abb. 2) oder in einem leicht zu übersehenden Nebenraum anzubringen. Für 30 Kinder genügen drei Steingut- oder Emailbecken, die in 60 cm Höhe an der Wand angebracht werden. Jedes Waschbecken hat einen eigenen Abfluß. Die Kinder sollen sich selbstverständlich in fließendem Wasser reinigen können; dies erfordert entweder Anschluß an eine Wasserleitung oder Sammeln von Quell- oder Brunnenwasser in einem oberhalb des Waschbeckens angebrachten Wasserbehälter. Wenn möglich, seien Zulauf von Kalt- und Warmwasser nicht getrennt. Das warme Wasser darf das Maximum von 60° C nicht überschreiten.

Abb. 2. Waschanlage im Beschäftigungsraum.
(Lichtbild des städt. Wirtschaftsmuseums, hergestellt im Auftrage des Wiener städt. Jugendamtes.)

Die Kleiderablage muß außerhalb der Beschäftigungs- und Spielzimmer sein.

Es kann dafür im Gang ein mit einem festen Schutzgitter abgegrenzter Raum geschaffen werden. Für 30 Kinder genügt eine Länge von 4½ bis 6 m und eine Breite bis höchstens 1 m. Selbstverständlich richtet sich das nach dem vorhandenen Platz; die Ablegestelle ist auch leicht in Nischen oder Ecken einzubauen. Die Kleiderrechen sollen in der Höhe von 1 m, die Kleiderhaken in einem Abstand von 15 bis 20 cm angebracht werden. Wände und Fußböden müssen leicht zu reinigen sein. Eine unmittelbare Entlüftung (Ventilation oder Fenster) ist unbedingt erforderlich.

Für eine Kinderabteilung von 30 Kindern rechnet man eine Abortgruppe mit drei Einzelanlagen. Für zwei Abteilungen genügt jedoch eine Gruppe mit vier Anlagen und für drei Abteilungen kommen zwei Abortgruppen zu je drei Anlagen in Betracht.

Die einzelnen Örter sind am besten durch 1·3 m hohe und 1 m tiefe, verfachelte Seitenwände voneinander getrennt. Die Sitzhöhe soll 40 cm betragen. Zur Wasserspülung ist das Schwimmersystem mit Druckknopfauslösung empfehlenswert. Aus gesundheitlichen Gründen ist besonders darauf zu achten, daß der Raum leicht zu reinigen ist. Daher sind verfachelte Wände oder solche mit 1·3 m hohem Ölfarbenanstrich notwendig. Als Fußbodenbelag eignet sich Tonplattenpflaster oder Terrazzo recht gut. Es ist eine direkte Belüftung der Aborte durch Ventilationsfenster zu schaffen, ferner sind diese Anlagen durch ventilierbare Vorräume von den anderen Räumen oder Gängen zu trennen. Dann kann die Anlage sogar in unmittelbarer Nähe der Beschäftigungszimmer liegen. Bei der Wahl des Platzes für die Aborte ist auch auf die Windrichtung Rücksicht zu nehmen.

Die noch erforderlichen Nebenräume, wie Teeküche, Isolierraum und Kanzlei, sind im Ausmaß von 15 bis 20 m² anzulegen.

Der Wandanstrich sei einfach und solid; wo ein besonderer Schutz der Mauer notwendig ist, gebe man einen 1·3 m hohen Ölfarbenanstrich. Als Fußbodenbelag kommt für die Kanzlei Linoleum, für die Teeküche und den Isolierraum gut waschbares Pflaster in Betracht.

Die Wasserversorgung des Kindergartens soll reichlich und gesundheitlich einwandfrei sein. Am besten ist gutes Quellwasser, durch eine Röhrenleitung zugeführt.

Wenn eine Brunnenanlage notwendig ist, so ist die Nähe von Abort- oder Düngergruben sowie von Kanälen zu vermeiden. Der Brunnen muß so angelegt sein, daß eine Verunreinigung durch abfließende Schmutzwässer vermieden wird.

8. Fröbels Erziehungsgedanke verlangt, daß dem Kleinkind viel Bewegungsmöglichkeit geschaffen wird. Naturgemäß und frei soll sich der Geist und Körper des jungen Menschen entwickeln können. Jeder von uns weiß, wie sehr Bewegung, Wanderung in frischer Luft den Körper kräftigt und stärkt. Um so mehr braucht sie das Kind, das in der Entwicklung steht. Daher ist eine Kleinkinderanstalt ohne Garten oder Spielplatz nicht denkbar.

Fehlt der genügende Platz dazu, dann kann eben an dieser Stelle kein Kindergarten errichtet werden. Ein solcher Kindergarten gleicht einem Treibhaus, in dem wohl schöne Pflanzen heranwachsen, die aber niemals den Wetterunbilden standhalten. Die Kinder sollen oft und bei halbwegs guter Witterung in den Garten gehen können, daher muß

er möglichst leicht zu erreichen sein. Man rechne für eine Abteilung (30 Kinder) 100 m² Spielfläche. Ein widerstandsfähiger Rasen, worauf die Kinder ohne Gefahr barfuß umherlaufen können, ist wohl der beste Spielplatz. Ist eine solche Anlage nicht möglich, dann muß kleiner Kiesel aufgeschüttet werden, der das Bilden von Regenpfützen verhindert. Ebenso wird die Staubplage dadurch sehr verringert. Da der Kiesel sich in der Sonne rasch erwärmt, werden die anhaftenden Bakterien durch die ultravioletten Sonnenstrahlen bald getötet.

In einer sonnigen Ecke des Spielplatzes ist eine Sandkiste aufzustellen. Sie darf, da das Sandspiel ein hochwertiges Bildungs- und Erziehungsmittel ist, auf keinem Kinderspielplatze fehlen. Die Grundfläche der Kiste soll ungefähr 9 bis 12 m² betragen. Die Betonierung des Bodens erhält die Reinheit des Sandes und erleichtert seine Reinigung. Es ist vorteilhaft, die Kiste an drei Seiten mit einem 50 bis 60 cm hohen Sandtisch zu begrenzen. An der vierten Seite schützt sie nur ein leicht übersteigbares, niederes Brett vor dem Verstreuen des Sandes.

Ein Teil des Spielplatzes soll auch mit schattigen Bäumen bepflanzt sein, damit die Kinder gegen zu starke Sonnenhitze geschützt sind.

Damit sie auch die warmen Regentage im Freien zubringen können, ist die Errichtung einer gedeckten Halle zu empfehlen.

Die Anlage von kleinen Blumenbeeten, die die Kinder selbst bepflanzen und pflegen können, weckt in den Kindern Verständnis und Liebe für das Werden und Wachsen in der Natur.

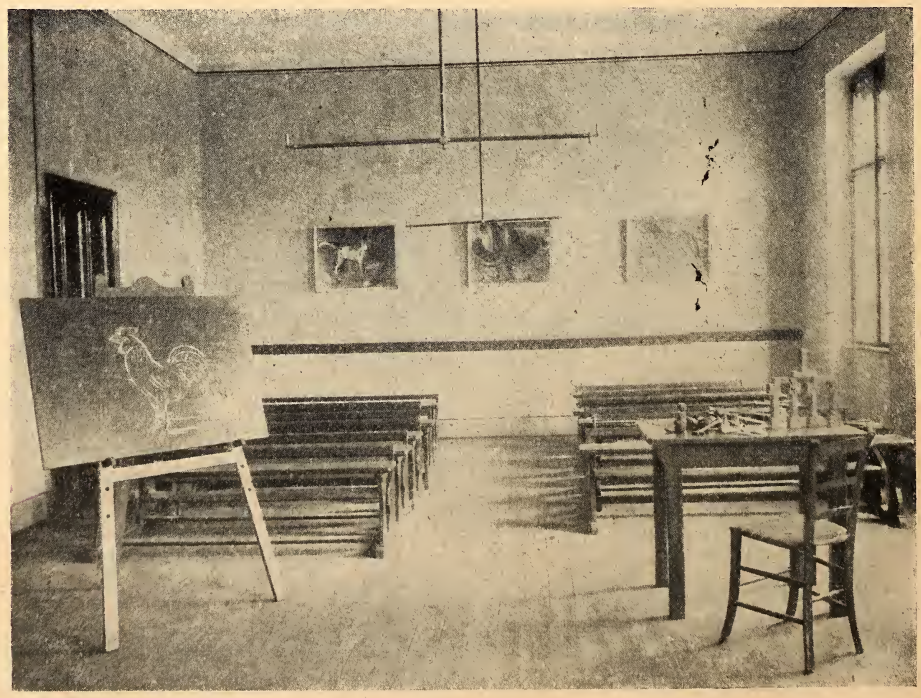


Abb. 3. Beschäftigungsraum in einem Kindergarten alten Stils.
(Aus der Schrift „Wiener Kindergärten" von Ph. Frankowski und Dr. K. Gottlieb.)

Ein Planschbecken darf selbstverständlich auch nicht fehlen, denn das Wasser reinigt, übt einen wohltuenden Reiz auf die Haut aus und bietet dem Kinde viel Spielmöglichkeit.

9. Der Einfluß der alten Lernschule auf den Kindergarten war so stark, daß sich auch sein Äußeres darnach richtete. Man hielt die frühzeitige Gewöhnung an Schuldisziplin als beste Vorbereitung für den Volksschulunterricht. Daher ist im Laufe der Zeit eine richtige „Spielschule" mit Schulbänken, Tafel und Katheder aus dem Kindergarten geworden. (Abb. 3.)

Diese Einrichtung zwingt das Kind unwillkürlich, seine Gedanken, sein Handeln streng in die von der Erzieherin vorgezeichneten Bahnen zu lenken, so daß eine freie Entfaltung seines Geistes und seiner Bewegungslust in jeder Weise gehemmt wird.

Es ist selbstverständlich, daß die Kindergärtnerin, die wirklich im Geiste Fröbels arbeiten will, eine andere Umwelt für ihre Schützlinge fordert.

Aus den Beschäftigungszimmern verschwinden daher nach und nach die häßlichen, unpraktischen Schulbänke und an ihre Stelle kommen hübsche Kindertische und Sessel, die so leicht sind, daß sie die Kinder mühelos von einem Platz zum andern tragen können. (Abb. 4.)

Abb. 4. Ein Beschäftigungsraum im Kindergarten Wien, XII., Dörfelstraße 1.
(Aufnahme A. Boisard.)

In den Wiener Kindergärten werden Tische in der Größe 70×80 und 70×70 cm bei einer Höhe von 50 cm verwendet. Auch runde Tische mit 70 cm und 60 cm Durchmesser werden gern genommen. Besonders zu empfehlen ist die Einrichtung von Eckplätzen. (Bilderbuch- oder Spielecke, Abb. 5, 6.)

Als Tischplatte hat sich am besten eine solche aus Sperrholz mit Linoleumbespannung bewährt. Den Abschluß an den Rändern bildet eine polierte gedämpfte Buchenholzrandleiste.

Die Kindersessel haben eine Durchschnittssitzhöhe von 29 cm, die Sitzplatten sind naturpolitiert, das Gestell ist aus Buchenholz und so wie die Tische weiß lackiert. Man verwendet auch gerne Sessel mit Armlehnen. Sehr hübsch sind auch die Korbsesselgarnituren, die, weiß oder farbig, dem Raum einen freundlichen, gemütlichen Charakter geben. Für die Eckplätze eignen sich 1 m lange Bänke, die die gleiche Ausführung haben wie die Sessel.

„Freie Wahl der Beschäftigung, freie Wahl des Materials" ist der Leitgedanke unserer heutigen Kindergartenpädagogik. Daher müssen wir den Kindern die Möglichkeit geben, sich das Spielzeug oder das Arbeitsmaterial selbst aus dem Kasten nehmen und wieder einräumen zu können. Es soll daher in jedem Beschäftigungszimmer ein Fächerkasten sein, der der kindlichen Größe angepaßt ist. (Abb. 7 und 8.)

Die geeignete Höhe des Kastens ist 115 cm, die Länge 180 cm, die Tiefe 40 cm. Die Fächereinteilung hängt ganz von der Verwendungsart des Kastens ab. Dient er zur allgemeinen Benützung, dann ist eine Zweiteilung mit je 3 bis 4 verstellbaren Fachbrettern

Abb. 5. Aus dem Kindergarten Wien, XIX., Pestalozzihof.
(Aufnahme A. Boisard.)

zweckdienlich. Durch eine Mehrteilung kann auch für jedes Kind ein schmales Fach geschaffen werden.

Ein Frühstückskasten dient zur Aufbewahrung des mitgebrachten Frühstückes und des Speisegeschirres. Er kann auch als Geschirrkasten verwendet werden.

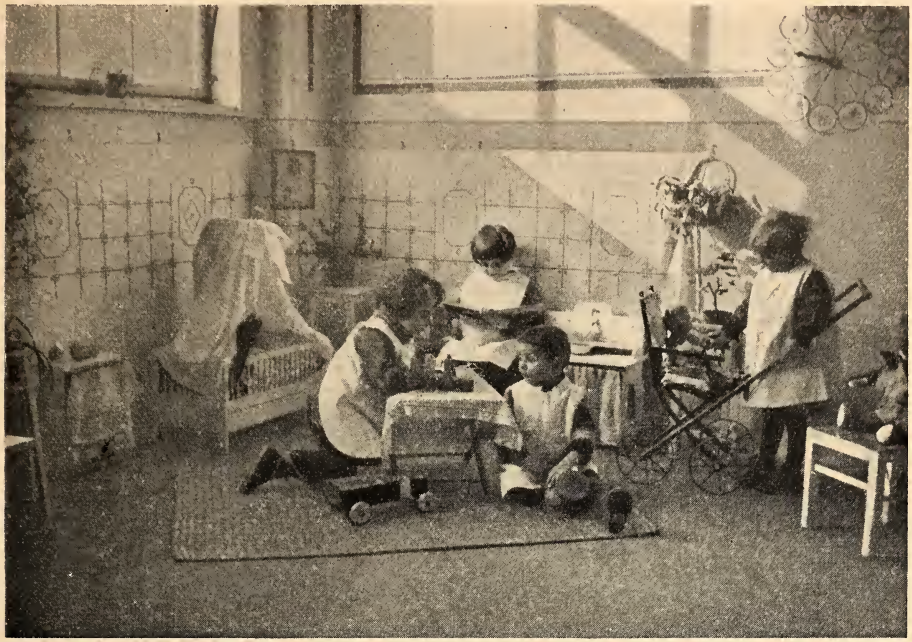


Abb. 6. Aus dem Kindergarten Wien, XII., Dörfelstraße 1.
(Aufnahme A. Boisard.)

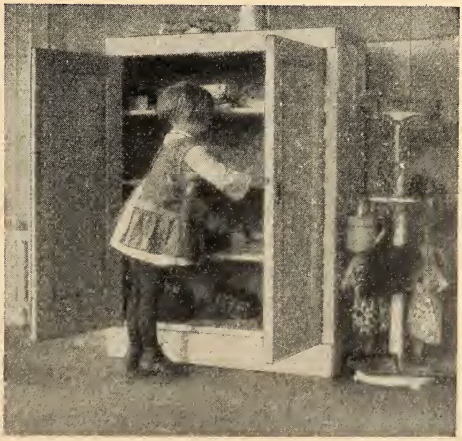


Abb. 7 u. 8.
Einst. Jetzt.
(Lichtbilder des städt. Wirtschaftsmuseums, hergestellt im Auftrage des Wiener städt. Jugendamtes.)

Ein Kasten, ein Tisch und zwei Sessel, die sich zwanglos und gut den Kindermöbeln anpassen, gehören zum Gebrauche der Kindergärtnerin.

Mit Liebe, Sorgfalt und Geschmack soll an die Ausschmückung des Raumes gegangen werden. Niedrige Blumentische mit haltbaren Zimmerpflanzen, ein kleines Aquarium, ein Käfig mit einem Stubenvogel geben dem Raum nicht nur trauten, wohnlichen Charakter, sondern auch gleichzeitig den Kindern Gelegenheit, durch die Betreuung und Pflege von Tieren und Pflanzen mit deren Lebensgewohnheiten vertraut zu werden.

Besondere Aufmerksamkeit ist auch dem Wandschmuck zu schenken. Bilder mit einfachen, kindlichen Darstellungen sind in Rahmen in Kindeshöhe zu hängen, so daß sie die Kinder leicht betrachten können.

Zu empfehlen sind die Kinderszenen von H. Caspari und die künstlerisch hochwertigen Bilder der Jugendkunstschule von Prof. Čižek. Jeder Wandschmuck, der dem kindlichen Verständnis nicht entspricht, ist zu vermeiden.

Der Spielsaal steht den Kindern vor allem während der kalten Jahreszeit als ein Raum zur Verfügung, wo sie sich möglichst frei bewegen können.

Daher sind alle überflüssigen Einrichtungsgegenstände, die Platz wegnehmen, zu vermeiden. Niedrige Wandbänke mit dem bereits früher erwähnten Maß zum Ausruhen sind die einzig notwendigen Möbel des Spielsaales. Über seine Ausschmückung gilt dasselbe wie für das Beschäftigungszimmer.

§ 3. Typen des Kindergartens.

Die Ausgestaltung und Führung eines Kindergartens hängt von der Größe seines Wirkungskreises und von den Pflichten ab, die er dem Elternhaus gegenüber zu erfüllen hat.

Besteht die Familie, das heißt, ist wenigstens einem Elternteil die Möglichkeit gegeben, sich auch tagsüber mit der Erziehung des Kindes zu befassen, so bildet der Kindergarten eine wirksame Ergänzung der häuslichen Erziehung. Er fügt zu der oft stark individuell eingestellten Erziehung des Elternhauses die Erziehung zur Gemeinschaft. In diesem Falle ist der Kindergarten eine reine Erziehungsanstalt, in der die Fürsorge stark in den Hintergrund tritt.

Infolgedessen ist auch die Betriebszeit in solchen Kindergärten eine bedeutend kürzere als in jenen Anstalten, in denen auch Fürsorgearbeit geleistet werden muß. Sie erstreckt sich in der Regel täglich auf rund 6 Stunden, vormittags von 8 oder 9 bis 12 Uhr und nachmittags von 2 bis 4 oder auch 5 Uhr, Samstag, in manchen Anstalten auch Mittwoch, bis Mittag.

Kindergärten mit dieser unterbrochenen Betriebszeit werden „Normalkindergärten" genannt.

Im Laufe der Zeit hat sich an vielen Orten, namentlich in Industriegebieten, die Notwendigkeit ergeben, die Betriebszeit des „Normalkindergartens" zu verlängern, weil beide Elternteile in Arbeit stehen. In jüngster Zeit sind es vor allem die schlechten wirtschaftlichen Verhältnisse, die die Schaffung von Kindergärten mit durchlaufender Betriebszeit fordern, da die Eltern vielfach außerstande sind, ihre Kinder selbst zu betreuen.

Wohl war von Anbeginn in allen Kindergärten ein gewisses Maß an Fürsorge vorhanden, da ja eine Erziehung des Kleinkindes ohne gleichzeitige Besürsorgung undenkbar ist, doch war die Sorge um das körperliche Wohl des Kindes, um seine Ernährung restlos dem Elternhaus überlassen. Damals war die Familiengemeinschaft noch imstande, ihre Pflichten zu erfüllen, während heute die wirtschaftliche Not sie vielfach zwingt, ihre Lasten der öffentlichen Fürsorge zu übertragen.

Der „Volkskindergarten" oder „Heimkindergarten" paßt sich nun diesem Bedürfnis nach Fürsorge an, er wird zur Erziehungs- und Fürsorgeanstalt.

Schon äußerlich wirkt sich dieses Mehr an Arbeit aus (11 bis 12 Stunden täglich). Die Betriebszeit im Volkskindergarten beginnt ungefähr um 7 Uhr früh und endet meist um 6 Uhr abends, Samstag dauert sie bis 1 Uhr. Selbstverständlich gibt es auch Volkskindergärten mit kürzerer Betriebszeit. Deshalb kann auch keine allgemeine Regel über die Betriebsdauer aufgestellt werden; sie richtet sich ganz nach den örtlichen Verhältnissen.

§ 4. Die Einteilung in Gruppen.

1. Der Kindergarten ist für die Erziehung 3- bis 6jähriger Kinder bestimmt.

Die Aufnahme jüngerer Kinder ist nicht zweckmäßig, da der Kindergarten nicht die Mittel besitzt, dem erhöhten Fürsorgebedürfnis dieser Altersgruppen nachzukommen. Für diese Kinder ist die Errichtung von Krippen anzuempfehlen. (§ 37.)

2. Die Zusammenfassung der Kinder im Kindergarten erfolgt in einer Gruppe, solang die Zahl der Kinder nicht beträchtlich ist.

Die Kinderzahl ist in den einzelnen Anstalten sehr verschieden, sie schwankt zwischen 30 bis 40. Nunmehr gehen die Bestrebungen dahin, sie auf 25 für jede Abteilung herabzusetzen. Diese Zahl erscheint reichlich hoch gegriffen, wenn man bedenkt, daß sich die Kindergärtnerin mit jedem Kind eingehend befassen soll.

Sind hinreichend Kinder da, so ist die Errichtung einer weiteren Gruppe zu empfehlen.

3. Die Einteilung der Kinder in Gruppen geschah und geschieht auch heute noch vielfach nach dem Alter.

Man nennt diese Gruppen „Altersgruppen" und teilt sie in drei Typen ein: in die Unterabteilungen mit den 3- bis 4jährigen, in die Mittelabteilungen mit den 4- bis 5jährigen und in die Oberabteilungen mit den 5- bis 6jährigen Kindern. Ist der Kindergarten nur zweiabteilig, so fällt gewöhnlich die Mittelabteilung weg.

4. In letzter Zeit werden vielfach die Kinder in „Familienabteilungen" zusammengefaßt.

Die Familienabteilung vereinigt Kinder aller Altersstufen, die für den Kindergarten in Betracht kommen, also 3- bis 6jährige Kinder. Diese Neueinteilung ist dadurch entstanden, daß man versucht, den Kindergarten familienähnlicher zu gestalten,

was natürlich ganz besonders für die Volkskindergärten mit der ganztägigen Betriebszeit gilt. Durch die Vereinigung der 3- bis 6jährigen Kinder in einer Gruppe wird die im Kindergarten so unnötige Trennung von Geschwistern vermieden. Das Beisammensein der kleineren Kinder mit den größeren fördert ganz besonders deren Hilfsbereitschaft, es nimmt ferner den Gruppen das schulmäßige Aussehen.

5. Die Einteilung der Kinder in Altersgruppen bezweckte vor allem die Schaffung einer gemeinsamen Arbeitsgrundlage.

Gleiche Alters-, gleiche Entwicklungsstufe waren der Grund, auf dem man aufzubauen versuchte. Die Führung der Gruppe war zumeist auf die Masse gerichtet, „kollektiv", das heißt, die Kindergärtnerin war die Führerin, die Kinder wurden stets gemeinsam und in gleicher Weise beschäftigt. Die Wahl des Beschäftigungsmaterials stand den Kindern nicht frei, es wurde von der Kindergärtnerin bestimmt; außerdem gab es bei Beschäftigungen für alle Kinder nur das eine Material. Es zeichneten zum Beispiel alle Kinder oder es wurde von allen Kindern gebaut.

Es hat sich aber herausgestellt, daß gleiche Altersstufen gar keine Gewähr für eine raschere Entwicklung des Kindes bietet.

Es gleichen zwar die Entwicklungsabschnitte der einzelnen Kinder einander sehr, doch ist ihre zeitliche Dauer ganz individuell, weshalb die Schaffung einer gemeinsamen Arbeitsgrundlage hinfällig wird. Dies und die schon genannten Gründe lassen die Familienabteilung als die gegenwärtig richtige Form der Kindergartenabteilung erscheinen. Die Familienabteilung zwingt durch ihre Zusammensetzung zur Einzelbetätigung innerhalb der Gemeinschaft und wird dadurch, namentlich in den Volkskindergärten, zu einem wenn auch unvollkommenen Ersatz der Familienerziehung.

Die Familienabteilung braucht für ihre Arbeit eine ganz besonders zweckentsprechende Umgebung (§ 2) und eine möglichst geringe Kinderanzahl (25).

Sind diese Voraussetzungen nicht vorhanden, so ist jedenfalls die Altersgruppe vorzuziehen, doch muß auch in diesem Falle die Kindergärtnerin die Kollektivarbeiten in der Gruppe auf ein Mindestmaß herabdrücken und versuchen, das Elternhaus heranzuziehen, daß es seinen Teil an individueller Erziehungsarbeit leistet.

§ 5. Fürsorgearbeit der Kindergärtnerin.

1. Das Gebiet der Fürsorge am Kleinkind ist nicht nur wichtig, sondern auch sehr umfangreich. Es beginnt schon mit dem täglichen Überprüfen der Kinder auf Reinlichkeit und geht bis zur Überwachung des Kindes durch den Kindergartenarzt.

Im folgenden sei die tägliche Fürsorgearbeit der Kindergärtnerin kurz festgehalten.

Jeden Morgen prüfe die Kindergärtnerin Hände, Gesicht, Ohren und Hals der Kinder auf Reinlichkeit. Schmutzige Kinder müssen gereinigt werden. Ist die Möglichkeit vorhanden, Zahnpflege zu betreiben, dann hat dies nach der Mittagmahlzeit zu geschehen. Das Waschen der Hände vor und nach den Mahlzeiten und nach den einzelnen Beschäftigungen ist unerläßlich.

Wöchentlich einmal soll die Kindergärtnerin die Köpfe der Kinder nachsehen.

Unreine, mit Ungeziefer behaftete Kinder sind den Eltern zur gründlichen Reinigung zu übergeben und sollen von ihnen erst wieder zum Besuche des Kindergartens angenommen werden, wenn sie tatsächlich ungeziefferfrei sind. Durch das tägliche Überprüfen wird die Kindergärtnerin vor allem einmal erreichen, daß die Kinder nach einiger Zeit schon sauber gewaschen kommen, sie wird erfahren, daß das tägliche Fragen nach dem Taschentuch doch etwas nützt, und sie wird imstande sein, ansteckende Krankheiten an ihren ersten Anzeichen rechtzeitig wahrzunehmen und durch eine rasche Absonderung des Kindes das Erkranken der anderen Kinder zu verhüten.

2. Für ihre Fürsorgetätigkeit muß die Kindergärtnerin auch mit entsprechenden Mitteln ausgestattet sein.

Sie braucht Waschgelegenheiten (§ 2, 7), Handtücher, Kämme, auch einen kleinen Vorrat an Unterwäsche und Taschentüchern, die fallweise ausgeborgt werden und von den Eltern in gereinigtem Zustand zurückgestellt werden müssen.

Die Handtücher — jedes Kind muß sein eigenes Handtuch besitzen — können von den Eltern beigestellt werden. Man einigt sich mit ihnen, um die Sache möglichst einheitlich zu machen, auf die Größe des Handtuches und näht, um ein Vertauschen zu verhindern, in jedes Tuch das Zeichen des Kindes ein. Dasselbe soll mit den Kammtaschen und Waschlappen geschehen. Die Handtücher werden den Eltern zur Reinigung nach Hause mitgegeben. Erstrebenswert ist es natürlich, daß der Kindergarten eigene Wäsche besitzt. Es entfällt dann der so lästig empfundene Austausch der Wäsche.

Abb. 9. Mittagessen im Kindergarten Wien, XII., Dörfelstraße 1.
(Aufnahme A. Boisard.)

3. Die nun angeführten Fürsorgearbeiten hat die Kindergärtnerin in jeder Anstalt, ob Normalkindergarten oder Volkskindergarten, durchzuführen.

Im Volkskindergarten bringt allerdings die durchlaufende Betriebszeit die Notwendigkeit einer Mittagsausspeisung mit sich. Daher muß die Kindergärtnerin, namentlich an Anstalten, die sich selbst verköstigen, in der Nahrungsmittellehre bewandert sein.

Aber auch bei den Kindergärten in Großbetrieben, die von Küchen beliefert werden, ist die Arbeit mit dem Austeilen des Essens nicht beendet. Die Kindergärtnerin muß vor allem auch die Speisen kosten und nach Möglichkeit versuchen, auf die Zusammenstellung des Speisezettels Einfluß zu bekommen. Sie kann sich weiter auch nicht nur damit begnügen, die Kinder zum Aufessen der für sie bestimmten Portionen zu bringen, ihre Aufgabe ist es weiter, die Kinder in schicklicher Weise essen zu lehren.

Dazu braucht sie allerdings entsprechendes Eßgeschirr (nach Möglichkeit Steingut oder Porzellan, da das Emailgeschirr abspringt und das Aluminiumgeschirr schwarz wird), einige Tischtücher und Servietten. All diese Dinge kann sich die Kindergärtnerin auch in einem geldlich schlecht gestellten Kindergarten mit Hilfe des Elternvereines leisten. Wenn sie dann noch mit einigen Blumen den Mittagstisch der Kinder schmückt, dann hat sie jedenfalls viel dazu beigetragen, die Kinder mit der Kultur des Essens bekanntzumachen. (Abb. 9.)

Abb. 10. Schlafstunde.
(Aufnahme Pragan.)

4. An das Essen soll nach der Reinigung der Hände und Zähne für die Kinder eine Ruhepause im Ausmaße von mindestens zwei Stunden angeschlossen werden.

Diese Ruhepause kann natürlich nur dann für die Kinder nutzbringend sein, wenn sie auch wirklich Gelegenheit haben, sich richtig auszuruhen. Es müssen daher für diese Schlafstunden Räume gewählt werden, die möglichst weit vom Straßenlärm sind und verdunkelt werden können.

Als Liegegelegenheiten wären vor allem flache Liegestühle (Pritschen) oder Rohrbetten (Abb. 10) zu verwenden. Zur Erhöhung der Behaglichkeit können die Kinder Polster mitbringen. Ist die Anschaffung von Decken nicht zu erreichen, dann müssen im Winter die Schlafräume stärker geheizt werden (25° C).

Für die Kindergärtnerin bedeutet der Dienst in den Schlafstunden kein Ausruhen, er stellt im Gegenteil an ihre Aufmerksamkeit sehr große Anforderungen.

Sie hat alles, was die Ruhe der Kinder stören könnte, hintanzuhalten, sie hat auch durch sorgsame Überwachung jede Schädigung zu verhüten. (Die Kinder spielen oft vor dem Einschlafen mit allen möglichen von zu Hause mitgebrachten Dingen oder sie stecken sich manchesmal Steine oder Obstkerne in Nase und Ohr.)

5. An jedem Kindergarten sollte auch die Möglichkeit einer ärztlichen Beratung sein.

In Großstädten gibt es schon vielfach Kindergartenärzte, die Reihenuntersuchungen an Kindern vornehmen. Der Wert dieser Einrichtung besteht darin, daß jedes neueintretende Kind am Besuchstage des Arztes diesem zur Untersuchung des Gesundheitszustandes vorgeführt wird. Zur Unterstützung seiner Arbeit führt die Kindergärtnerin Gesundheitsblätter mit allen Angaben, die für den Arzt wichtig sind.

Die Tätigkeit des Kindergartenarztes beschränkt sich auf die Feststellung des Befundes. Muß das Kind infolge eines Gebrechens einer Dauerbehandlung unterzogen werden (bei Rückgratsverkrümmungen, Senkung des Fußes u. dgl.), so weist der Arzt die Eltern an das zuständige Spital, auf dem Lande an den Gemeindearzt.

Die Kindergärtnerin hat auf jeden Fall den Arzt bei seinem Überwachungsdienst zu unterstützen. Dadurch erfüllt sie einen weiteren Teil ihrer Fürsorgearbeit. Es ist unleugbar, daß ihr die gesamte Fürsorgearbeit viel Mühe verursacht und viel Zeit kostet, es steht aber fest, daß erfolgreiche Erziehungsarbeit nur auf einer gediegenen Fürsorge fußen kann.

In der Fürsorge um das Kleinkind steckt auch viel Erziehungsarbeit. Daß der Kindergarten im heutigen Erziehungswesen eine gehobene Stellung einnimmt, dankt er wohl in erster Linie seiner Anpassungsfähigkeit, die überall dort, wo es nötig ist, seine Erziehungsarbeit mit dem richtigen Maß an Fürsorge verbindet.

§ 6. Die Umwelt (das „Milieu").

1. Jedes Lebewesen, ob Tier, ob Pflanze, fordert für seine Entwicklung bestimmte Lebensbedingungen. Dieses Gesetz gilt in verstärktem Maße für das höchst organisierte Lebewesen, für den Menschen.

Der Begriff „Milieu" umfaßt alle Personen, alle Dinge, die das Kind umgeben, alle Räume, in denen sich sein Leben abspielt, schließlich auch seine weitere Umgebung, die Straße usf. (SE § 1.)

Der erzieherische Wert des Milieus nun besteht in der ständigen Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt. Diese Auseinandersetzung bringt das Kind zu einer Reihe von Erlebnissen, die es zu seiner Entwicklung nötig hat. Somit wird das Milieu zu einem wichtigen Faktor in der Erziehung des Menschen, denn die besten angeborenen Anlagen verkümmern trotz der Lebens- und Entwicklungskraft, die dem Menschen innewohnt, wenn die Umgebung diese Entwicklung nicht zuläßt.

Der wilde Knabe von Aveyron, der in einem großen Walde aufgefunden wurde und bis zu dieser Zeit ohne jede menschliche Gesellschaft aufgewachsen war, zeigt deutlich, wie stark die Entwicklung des Menschen von den Einflüssen der Umgebung abhängt. Anderseits sind Erziehungsschäden, die durch das Milieu entstehen, schwer gutzumachen, ganz besonders dann, wenn das Kind darin verbleibt und seinem unheilvollen Einfluß auch weiterhin ausgesetzt ist.

2. Die Arbeit des Kindergartens geht dahin, den Kindern in der Anstalt eine ihnen entsprechende Umgebung zu schaffen. Der Kindergarten bietet neben dem häuslichen ein Milieu in anderer Gemeinschaft. So sehr man sonst bemüht ist, die Erziehungsarbeit von Elternhaus und Kindergarten übereinstimmend zu gestalten, so kann dies bei der Schaffung des Milieus nicht der Fall sein. Die häusliche Umgebung der Kinder ist zu mannigfaltig und verschieden, ihr Ausbau hängt schließlich von den Besitzverhältnissen der Eltern ab. Die Kinder kommen endlich, abgesehen von den wenigen Fällen, in denen sie ihr eigenes Zimmer haben, aus dem Milieu der Erwachsenen. Das Milieu des Kindergartens sei aber vor allem ein solches des Kindes.

Es muß ihm die für seinen Körper und seinen Geist notwendigen Entwicklungsmöglichkeiten bieten.

Der Kindergarten soll vor allem einfache körperliche Leistungen des Kindesalters durch Selbsttätigkeit bis zur Selbständigkeit führen. Das Kind soll in all den kleinen, doch nicht unwichtigen Verrichtungen, wie An- und Ausziehen, Händewaschen, Material holen usf., vom Erwachsenen unabhängig gemacht werden. Mit der Entwicklung seiner körperlichen Selbständigkeit wächst auch seine geistige.

3. Es ist klar, daß an der Erziehung zur Selbständigkeit das Milieu den größten Anteil hat.

Daher haben sich von jeher die Errichter von Kindergärten eingehend mit seiner räumlichen Einrichtung beschäftigt. War wohl auch das Bild, das diese Anstalten durch die Verwendung und vor allem durch die Anordnung der Bänke geboten haben, ein nach jetzigen Begriffen zu „schulmäßiges", so zeugen doch viele Versuche, immer neue Arten von Sitzgelegenheiten herzustellen, für den steten Wunsch nach Vervollkommnung des Anstaltsmilieus.

Gegenwärtig werden die Kindergärten vielfach mit Sesseln und Tischen, außerdem mit niedrigen Schränken für das Spiel- und Beschäftigungsmaterial ausgestattet. (§ 2.)

In ihrer Einrichtung werden die Kindergärten zur Zeit stark von den Kinderheimen der Dr. Maria Montessori beeinflußt, in denen die gesamte Umgebung der Größe des Kleinkindes und seinen Kräften angepaßt ist. (SE § 28.) Der Zweck dieser Anpassung ist, dem Kind auch wirklich die Gelegenheit zur Erreichung der Selbständigkeit zu geben, ein Zweck, der bei den unhandlichen Bänken und den hohen Kasten nie voll erreicht werden könnte.

Wenn auch für den Kindergarten die Ansicht vertreten wird, daß in seinem Milieu die Umwelt des Erwachsenen nicht ganz ausgeschaltet werden soll, so ist dennoch die kindgemäße Umgebung in den Vordergrund zu rücken.

4. Dazu gehören außer den Tischen und Sesseln noch die niedrigen Wandbretter und Schränke für das Material und das Spielzeug, der Spiegel in Sehhöhe der Kinder, die tief gesetzten Waschtische usw.

Das Milieu muß dem Kind eine recht vielfältige Betätigungsmöglichkeit bieten, daher gehören in jeden Kindergarten Pflanzen und Tiere (Fische und Vögel), die ihm Gelegenheit zur Pflege geben. Auch sollen dem Kinde für gelegentliche Reinigungsarbeiten Hausgeräte (Besen, Schaufel, Waschtrog, Schaff, Schuhputzzeug usw.) zur Verfügung stehen. Selbstverständlich müssen auch diese Dinge der kindlichen Größe angepaßt sein.

Das Milieu muß in seiner Gesamtheit anregend auf die Arbeit und das Spiel des Kindes wirken. Das Beschäftigungsmaterial und das Spielzeug müssen durch gefällige Form und durch schöne Farben das Kind zur Betätigung reizen.

Die Bilder, die stets in Sehhöhe der Kinder hängen müssen, sollen dem kindlichen Verständnis entsprechen und von Zeit zu Zeit ausgewechselt werden. Gelegentliche Veränderungen des Milieus, z. B. Umstellung der Möbel, erhöhen seinen Reiz. Die Anordnung der gesamten Einrichtung soll harmonisch sein und bildend auf das Schönheitsempfinden der Kinder wirken.

Das Milieu ist also in vieler Hinsicht Miterzieher und deshalb ist auch allen seinen Einzelheiten besonderes Augenmerk zuzuwenden.

Doch nicht die Dinge allein machen das Milieu aus. In das Milieu muß auch die Erzieherin einbezogen werden, die durch ihre Person und ihre Handlungen im Kindergarten die Welt des Erwachsenen zu vertreten hat. Endlich gehört dazu auch die Gesamtheit der Kinder, die durch ihr ständiges Beisammensein einander beeinflussen.

§ 7. Persönlichkeit und Pflichten der Kindergärtnerin.

1. Der schönste Kindergarten mit der besten Einrichtung und einer Fülle von Beschäftigungsmaterial wird seine sozialen, kulturellen und erziehlichen Aufgaben nicht erfüllen können, wenn die Führung nicht der richtigen

Persönlichkeit anvertraut ist. Von der Persönlichkeit der Kindergärtnerin und der Auffassung des Berufes hängt in erster Linie der Erfolg der Erziehungsarbeit ab.

Nicht jeder Mensch ist zum Erzieher geboren. Das sagt uns schon Chr. G. Salzmann (SE § 29) in seinem „Ameisenbüchlein": „Da nach dem bekannten Sprichwort sich nicht aus jedem Holze ein Merkur schnitzen läßt, so prüfe sich jeder ernstlich, der sich dem Erzieherberufe widmen will." Die Fähigkeiten, die eine Kindergärtnerin für ihren Beruf braucht, müssen körperlicher und geistiger Art sein. Sie soll eine geklärte Persönlichkeit darstellen, entsprechende Bildung besitzen und vor allem anpassungsfähig sein.

2. Der Beruf der Kindergärtnerin ist schwer. Das wird noch viel zu sehr unterschätzt. Er stellt an die Leistungsfähigkeit große Anforderungen. Deshalb sollten schwächliche Personen sich diesen Beruf nicht wählen.

Die Kindergärtnerin muß gesund und kräftig sein. Die Stimme wird ständig angestrengt; Ermüdungserscheinungen, die sich während der Arbeitszeit einstellen, kann die Kindergärtnerin nicht nachgeben. Das zieht einen starken Kräfteverbrauch nach sich und wirkt wieder nachteilig auf eine schwache Lunge oder ein schwaches Herz. Die große Lebhaftigkeit der Kinder erfordert Geistesgegenwart allen Situationen gegenüber. Endlich braucht die große Verantwortung, die die Kindergärtnerin zu tragen hat, starke Nerven, soll sie nicht gesundheitlich geschädigt werden. Auch die Kinder können Schaden nehmen. Nervenschwache Menschen sind leicht erregbar, die Beherrschung der Affekte geht verloren und es wird jede beständige, ruhige Einflußnahme auf das Kind unmöglich. Nervosität überträgt sich leicht auf andere und die Kinder werden dadurch ungünstig beeinflußt. Die Erzieherin soll von Gebrechen frei, ihre Sinnesorgane sollen normal sein. Zu starke Kurz- oder Schwachsichtigkeit läßt die Kindergärtnerin manches oft Wichtige übersehen. Außerdem wird das angeführte Gebrechen ein Hindernis bei Führung einer größeren Kindergruppe sein. Von gleichem Nachteil ist Schwerhörigkeit. Normale Sinne braucht die Kindergärtnerin auch deshalb, weil sie in der Sinneserziehung der Kinder vorbildlich sein soll.

3. Körperliche Eignung sagt aber noch nicht, daß auch die seelischen Erfordernisse zur Kindergärtnerin vorhanden sind.

Scharfes Denken, klare Urteilskraft, ein gutes Gedächtnis sind für ihren Beruf sehr wichtig. Die Sprache sei gewandt, deutlich und ohne Sprachfehler. Die Kindergärtnerin muß auch die Gabe haben, die Kinder jederzeit anzuregen, sie muß erfinderisch sein, das Interesse für eine Sache wecken können. Für die Kindergärtnerin ist ferner die Fähigkeit notwendig, sich der jeweiligen Umgebung oder Situation rasch anzupassen.

4. Die junge Kindergärtnerin wird, wenn sie nach der Bildungszeit ins Berufsleben hinaustritt, in eine neue Umwelt versetzt. Das bedeutet gar oft einen schweren Schritt. Durch den Beruf der Privatkindergärtnerin wird das Mädchen häufig aus einfachem Haus in höhere Gesellschaftskreise versetzt.

Bei Eignung zum Berufe und dank ihrer Ausbildung wird sie ihre Berufspflichten sicher gut erfüllen. Das Leben im Hause jedoch, der Umgang mit den Eltern und anderen Personen des Hauses wird ihr vielleicht Schwierigkeiten bereiten. Da wird sie

Anpassungsfähigkeit brauchen, soll sie sich wohl fühlen und schließlich im Hause die Stellung einnehmen, die ihr als Erzieherin zukommt. Auch ein anderer Fall kann eintreten. Die Kindergärtnerin, die in der Großstadt aufgewachsen ist, wird auf das Land versetzt oder das Mädchen, das von Kindheit auf an bessere Lebensführung gewöhnt ist, führt der Beruf zu ganz einfachen, armen Kindern. Vor ungepflegten Kindern darf sie nicht zurückscheuen. Es ist begreiflich, daß ein wohlgepflegtes Kind mehr Zuneigung erweckt als ein verwahrlostes. Dieses soll aber wenigstens vorerst das Mitleid der Kindergärtnerin erregen. Das soll der erste Beweggrund sein, alles aufzubieten, es seinem Zustande zu entreißen. Sie muß, wenn es not tut, selbst Hand anlegen und darf sich vor nichts scheuen. Die Kindergärtnerin muß so wie jede Krankenpflegerin bereit sein, überall zuzugreifen.

5. Außer solchen körperlichen und seelischen Qualitäten muß Liebe zum Berufe vorhanden sein.

Die angehende Kindergärtnerin prüfe sich daher ernstlich, ob diese Liebe an erster Stelle ihre Berufswahl beeinflußt und nicht materielle Aussichten. Da heißt es ehrlich mit sich selbst sein, denn eine schlechte Berufswahl richtet in diesem Falle ein doppeltes Unheil an. Ohne Neigung ist die unendliche Fülle von Geduld, die der Beruf fordert, unmöglich. Wer Liebe nicht hat, kann auch Liebe nicht geben und das bedeutet ein schweres Unrecht an unseren Kindern. Nur wer Berufsfreude hat, besitzt auch Heiterkeit und Frohsinn, die dem Kinde so notwendig sind, wie der jungen Pflanze Licht und Wärme.

6. Ein Mensch mit Berufsfreude erfüllt seine Pflichten getreu und pünktlich. Man muß aber auch seinen Pflichtenkreis genau kennen, um alles zu tun, was der Beruf verlangt. Gewissenhaftigkeit, Ordnungsliebe und Pünktlichkeit sind die obersten Pflichten in jedem Berufe, gelten aber für die Kindergärtnerin in erhöhtem Maße, da sie als lebendiges Beispiel vor den Kindern steht.

Die Kindergärtnerin muß ferner allen Kindern ohne Unterschied die gleiche Liebe und Sorge angedeihen lassen, um bei den Kindern nicht Eifersüchteleien wachzurufen. Ihre Handlungsweise sei gerecht: Kinder haben ein sehr ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden. Sie sei in ihren Erziehungsmaßnahmen auch folgerichtig (konsequent). Was versprochen oder angedroht wird, muß unbedingt gehalten werden (SE § 33). Sehr vorsichtig muß die Kindergärtnerin das Ehrgefühl der Kinder behandeln. Durch Verletzung des Ehrgefühles kann dem künftigen Charakter schwerer Schaden zugefügt werden. „Die unverdorbene Jugend hat eine so zarte Ehre, daß sie nur zurechtgewinkt werden darf." (E. M. Arndt.)

7. Den Eltern der Kinder gegenüber ist die Kindergärtnerin zur vollen Wahrheit verpflichtet. Sie soll sie auf körperliche, geistige oder sittliche Mängel des Kindes schonend aufmerksam machen. Jederzeit begegne sie ihnen mit Achtung und Liebe und halte sich auch bei Angriffen zurück, um nicht die Würde ihres Standes zu verletzen.

Den Vorgesetzten muß die Kindergärtnerin mit Achtung begegnen, ihre Kritik, ihre Beschwerden anhören, aber jederzeit die eigene Handlungsweise verantworten und begründen können.

8. Die Kindergärtnerin hat schließlich auch Pflichten gegen sich selbst. Sie muß für ihr körperliches und geistiges Wohl Sorge tragen. Jede Überanstrengung, die nicht im Interesse des Berufes gelegen ist, soll sie meiden. Durch entsprechende Körperpflege, Abhärtung, Bewegung in der frischen Luft und mäßigen Sport soll sie ihre Gesundheit zu erhalten suchen. Es heißt eben mit der freien Zeit gut haushalten. Dabei soll der Kindergärtnerin noch immer Zeit für ihre Fortbildung bleiben. „Stillstand ist Rückschritt." Die Kindergärtnerin muß sich bewußt sein, daß die Zeit nicht still steht, sondern auf allen Gebieten Neues bringt. Auch die Kinderforschung schreitet immer vorwärts. Mit den in der Berufsbildung erworbenen Kenntnissen reicht man nicht aus. Die Fortbildung der Kindergärtnerin darf sich nicht allein auf Berufliches erstrecken, auch die Allgemeinbildung muß erweitert werden. Sie trägt namentlich dazu bei, den Gesichtskreis zu erweitern, vorurteilsloser den Neuerungen gegenüberzustehen. Ihre Fortbildung kann die Kindergärtnerin durch Benützung von Büchereien, Besuch von Vorträgen, endlich durch Fachzeitschriften und mündlichen und schriftlichen Verkehr mit Amtsgenossinnen pflegen.

§ 8. Sinnesübungen.

(SE §§ 6 und 7.)

1. Grundlegende Aufgabe der Erziehung ist es, die Sinne zu schulen. Wenn der Satz: „Nichts ist im Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen war", auch nicht ganz zutrifft, so ist doch anzunehmen, daß ein Kind mit ungeübten Sinnen nur unklare, verschwommene Vorstellungen bekommt. Für die Kindergärtnerin ist es wichtig, die Sinne hauptsächlich jener Kinder zu schulen, denen durch den ganztägigen Aufenthalt im Kindergarten viele Anregungen des Elternhauses entgehen. Sinnesschulung kann aber nur erworben werden durch ständiges Üben, das schon im frühesten Kindesalter einzusetzen hat.

2. Zum Zwecke der Sinnesübungen stehen dem Erzieher verschiedene Mittel zur Verfügung, teils aus dem Leben, teils eigens geschaffenes Material: Bilderbücher, Bilderlotto, Bausteine, Täfelchen, Bällchen, Ringe, Würfel, Puppen, Faltblätter, Wolle, kurz das ganze Fröbel-Beschäftigungsmaterial.

Fröbel spricht vom roten Bällchen, das schon an der Wiege des Säuglings angebracht werden soll, von der Uhr Tick-tack, vom Bällchen Roll-roll, von den Regentropfen, die ans Fenster ticken usw.

Verstärkt wird die Übung durch Isolieren eines Sinnes, indem man zur Übung des einen Sinnes den andern ausschaltet.

Dies ist nicht immer Bedingung, hebt aber oft im Spiel die Lust der Kinder. Der Erzieher kann z. B. den Zögling mit verbundenen Augen einen Gegenstand zum Erkennen betasten lassen (Ratespiele). Das Kind soll ein andermal mit verbundenen Augen die Schallrichtung von Schlägen, klingenden Glöckchen, Gesang u. dgl. angeben. („Bruder, wer klopft?").

Alle Sinnesübungen können in den Übungsstoff eingebaut oder an Spielnachmittagen als Spiele durchgeführt werden. Es sollen viele Kinder an den Übungen teilnehmen (kollektive Durchführung); die Kinder überprüfen einander.

Da für den Kindergarten nur Kinder vom 3. Lebensjahr an in Betracht kommen, soll hier nur die Stufe vom 3. bis 6. Lebensjahr besprochen werden.

3. Übung des Gesichtssinnes (Farbensinn).

Farbübungen. I. Stufe: Um dem Kinde die Vorstellung „rot" zu übermitteln, können wir ihm ein weißes Papier zeigen, worauf wir dann das Rot mit Bleistift oder Farbe ziemlich stark auftragen; oder wir zeigen dem Kind einen roten Gegenstand und sagen: „Das ist rot." (Kollektivübungen.)

II. Stufe: Erkennen des farbigen Gegenstandes. Wir sagen z. B.: „Gib mir ein rotes Bällchen, rotes Papier!" usf.

III. Stufe: Erinnerung an den Namen des Gegenstandes. Man zeigt dem Kinde den Gegenstand (rotes Bällchen usw.) und fragt: „Welche Farbe hat das Bällchen?"

(Vgl. Montessori, „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter"!)

Zu diesen Übungen ziehen wir gelegentlich alle uns umgebenden Gegenstände heran. So wie die Übung mit rot durchgeführt wird, werden alle übrigen Namen bekannter, leicht erkennbarer Farben den Kindern übermittelt, bis später auch auf Schattierungen (Abstufungen von Farben) übergegangen wird (licht — dunkel). Mittel hiezu: Blumen, Blätter, Obst und andere Dinge aus der Umgebung des Kindes. Beschäftigungen: Ausschneiden, Zeichnen, Falten, Nähen, Plastilinformen, Kettenkleben. Es können auch Lottospiele, Zusammensetzspiele zur Übung des Farbensinnes verwendet werden, auch Farbendomino, Sortieren von Papierstreifen, „Fleckerln" u. dgl. Von der Kindergärtnerin können leicht Schachteln in verschiedenen Größen und Farben gemacht werden. In jeder der Schachteln liegt Papier zum Ausschneiden in der Farbe, mit der die Schachtel überzogen ist. Spiele, wie: „Ich seh, ich seh, was du nicht siehst", und viele andere dienen dem gleichen Übungszweck.

4. Formensinn. Der Sand bietet dem Kinde Gelegenheit, einfache Erfahrungen zu sammeln.

Wie gern läßt das Kind lange Zeit immer wieder den Sand durch die Finger rieseln! Wie oft füllt es die Sandform und streicht den Sand glatt, klopft die Form heraus!

Spielend übt es bei dieser Arbeit den Formensinn; ebenso beim Ton- und Plastilinformen, beim Bauen. Beim Modellieren erhält das Kind einen formlosen Stoff, dem es durch seine Hände eine Form geben muß, die es immer wieder ohne Mühe umzugestalten vermag. Auch beim Bauen stellen die Kinder mit den Bausteinen Körperformen dar, doch ist die Form des Beschäftigungsmaterials eine gegebene und bleibende. Das Kind kann hier nur aus bestimmten Teilen ein Ganzes herstellen.

Beispiele: Stäbchenlegen in Verbindung mit Täfelchen oder Ringen, Bauen. Andere Übungsgelegenheiten aus dem Leben: Teigkneten, Schneeballwerfen, Schneemann herstellen. Die Kindergärtnerin kann auch selbst zur Übung des Formensinnes Material herstellen, z. B. Häuser aus Holzklötzen, aus Zündholzschachteln, Würfel aus Karton, Farbendomino, Bilderlotto, Tafeln mit verschiedenen Bildern: auf der einen Seite die Bilder oder geometrischen Formen aufgeklebt oder gemalt, auf der anderen Seite frei (dieselben Bilder auf Blättchen zum Legen), Schachteln u. dgl., nach Größe und Umfang abgestuft, breit, schmal, hoch, nieder (Abschätzung). Vergleichen von Formen und Flächen. (§ 26.)

Zur Übung der Begriffe lang-kurz, dick-dünn, breit-schmal, hoch-nieder dienen Stäbe, Bleistifte, Papierstreifen, Wollfäden und anderes mehr. Über die Vorstellung: lang-kurz fängt das Kind selbst später in seinem Umkreise zu messen an. „Ich bin größer als du." „Der Ringfinger ist länger als der kleine Finger." „Messen wir den Bleistift! Meiner ist länger als der deine." Zu diesen Übungen kommen auch noch Zählübungen. Die Kinder schätzen ab, wer mehr Stäbchen, Ringe, Bleistifte hat, sie zählen ihre Finger, wie viele Kinder im Kreise stehen usf.

5. Die Gehörsübungen erstrecken sich auf das Erkennen von Geräuschen und Tönen nach Stärke und Richtung. Im Vorkindergartenalter hat die Entwicklung des Gehörsinnes schon eine Reihe von Stufen durchgemacht (SE § 6), die durch die Übungen im Kindergarten fortgesetzt werden.

Erkennen von Geräuschen: Die Kinder werden veranlaßt, entweder auf Geräusche im Hause, auf den Gängen, in einem anderen Zimmer zu horchen (Schließen der Türen, Gehen auf Stiegen und Gängen, Sprechen usw.) oder auf Geräusche auf der Straße (das Fahren eines Wagens, eines Autos, der Straßenbahn, das Sprechen der vorübergehenden Leute, das Pfeifen der Eisenbahn oder einer Fabrik, Hundegebell, das Geräusch eines Luftschiffes und anderes mehr). Im Garten: Das Bespritzen, das Gezwitscher der Vögel, das Gehen auf dem Kies, das Geräusch der Blätter an den Bäumen, das Knarren von Ästen usf. Die Übungen sind nur solange durchzuführen, als die Kinder mit Lust dabei sind. Sie erlangen nach und nach darin Fertigkeit und bestimmen, ohne die Dinge zu sehen, beispielsweise den Inhalt eines vorüberfahrenden Wagens (Spritzwagen, Lastwagen). Im Zimmer: Leises oder lautes Gehen, Sprechen, Summen einer Biene am Fenster oder im Zimmer, das Ticken der Uhr, leises Klopfen. Isolierung des Sinnes durch Verbinden der Augen: „Brüderlein, wer klopft?" „Wie piept das Vöglein?" „Jakob, wo bist du?" Das Klingen eines Glöckchens: Ein Kind steht mit verbundenen Augen, ein anderes geht leise im Zimmer nach verschiedenen Richtungen und läßt ein Glöckchen erklingen. Das erstere zeigt mit dem Finger nach der Richtung, aus der das Glöckchen erklingt. Ähnlich ist das Stockklopfen und anderes mehr. Übungen, aus der Stärke des Schalles die größere oder geringere Entfernung des Schallerregers zu unterscheiden: Ein Kind ist im Nebenraum, die Kinder horchen: Kommt das Kind uns näher oder entfernt es sich? Beim Nähern werden die Schritte immer lauter. Eine Gruppe von Kindern geht über die Stiege oder über den Gang in den Garten, sie entfernt sich, man hört Schritte auf dem Kies. Der Schall wird lauter oder schwächer. Diese Übungen sind zugleich Übungen für räumliche Vorstellungen.

Bildung des Gehörs auf Klänge und Töne: hoch und nieder unterscheiden. Mittel: Gesang (das Kind hat das Bedürfnis nach Rhythmik), Klingen verschiedener Glöckchen, einer Trommel, Triangel und anderer Kindermusikinstrumente. Die Fortschritte in der Entwicklung des Gehörsinnes sind um so erheblicher, je reiner, klarer und deutlicher die Übungen durchgeführt werden.

6. Geschmackssinn. Von allen Geschmacksqualitäten wird das Süße von den Kindern vorgezogen. Diese Tatsache ist schon beim Säugling festzustellen. Geschmacksangaben zu machen, sind die Kinder zumeist nur bei starkbetonten Stoffen fähig.

Für Übungen im Kindergarten eignen sich: Honig, Zucker, Schokolade. Starkschmeckende, saure, herbe, bittere und salzige Stoffe, ohne mildernden Zusatz gegeben, lehnen die Kinder ab. Sie finden aber durch Übungen später auch an sauren Stoffen Gefallen. Mittel zur Übung für sauer: Essig, Zitrone. Für den Begriff bitter: bittere Schokolade, bittere Mandeln, bitterer Tee. Für salzig: gesalzenes Wasser, Selchfleischsuppe. Andere Mittel zur Geschmacksübung: Obst, Gewürze, rohes Gemüse (Kohlrüben, Karotten, Rettiche, Zwiebeln).

7. Geruchsinn. Bis zu einem gewissen Zeitabschnitte vermögen die Kinder Geruch und Geschmack nicht zu trennen.

Auch die Empfindlichkeit des Geruchsinns kann durch Übung gehoben werden. Mittel: Blumen, Petroleum, Ölfarben.

8. Tastsinn. Druck- und Temperaturempfindungen:

a) das Tasten (rauh, glatt, spitzig, eckig, hoch, nieder),
b) Wärme,
c) Kälte,
d) Stich (Schmerz),
e) die Orientierung im Raum. Orientierungs-, Abschätzungs- und Richtungsübungen.

Die Tastübungen geben dem Kinde Gelegenheit, Härte oder Weichheit, Rauheit oder Glätte, Trockenheit oder Nässe, Wärme oder Kälte und ähnliche Eigenschaften der Körper kennenzulernen.

Begriffsbildung rauh und glatt. Das Kind bekommt zur Übung zuerst stark tastbetonte Gegenstände (Glaspapier, Glanzpapier, Reibbürste, Kleiderbürste, Reis, Grieß, Mohn, Kaffee, Mehl). Mit fortschreitender Übung werden dem Kind immer schwierigere Aufgaben gestellt. Die Tastunterschiede der Fläche können immer geringer werden. Mittel: ganz feines Glas- oder Schmirgelpapier, Stoffreste usw.

Übungen für die Begriffe weich — hart. Mittel: Plastilin, hartgewordener Ton, Nüsse, Äpfel (hart), gebratene Äpfel (weich), Brot, Semmel, Fleisch, Kirschen, Pflaumen — weich, Kerne — hart.

Die Qualitäten trocken — naß. Mittel: nasser Schwamm, trockenes Tuch, nasse Hände, trockene Hände.

Gewichtssinn: schwer — leicht. (Abschätzung: Welcher Baustein ist leichter? Steinchen, Kugel.) Es werden dem Kinde Gegenstände mit immer weniger Gewichtsunterschied zur Abschätzung gegeben. Kleine, gefüllte Säckchen, deren Gewicht die Kinder zuerst abschätzen und die sie dann an einem Gegenstand befestigen, so daß bei nicht gleicher Schwere der beiden Sachen der Gegenstand umkippt (Selbstkorrektur), bieten dem Kinde Anregung zur Übung des Gewichtssinnes (Kaufmannspiel).

Für die Begriffe warm — kalt wird warmes und kaltes Wasser in Blech- oder Aluminiumtöpfen verwendet.

Räumliche Vorstellungen: Das Kleinkind stößt bei seinen ersten Gehversuchen überall an, bis es durch Übung den Raum abschätzen lernt. Hand in Hand mit den Wahrnehmungen des Tastsinnes gehen jene des

Gesicht- und Gehörsinnes, die dem Kinde bei der Abschätzung des Raumes zu Hilfe kommen. Durch Übung findet sich das Kind im Raum zurecht. Die Raumvorstellung wird ihm geläufiger, es lernt abschätzen: hoch — nieder usf. Mittel: Bausteine, selbstgebauter Turm, Puppenkasten — großer Kasten, großer Tisch — Kindertisch. Auch die Übungen für das Abschätzen von Entfernungen, von denen schon bei den Gehörsübungen (Geräusche von der Straße, im Nebenzimmer, auf Gängen usw.) gesprochen wurde, dienen zur Klärung der Raumvorstellungen. Dazu kommen noch Gleichgewichtsübungen, Geschicklichkeitsübungen: das Tragen von Tassen mit Geschirr, das Stehen auf einem Bein, das Halten eines Gegenstandes mit einem Finger und vieles andere.

Fröbel erkannte schon die Wichtigkeit der Sinnesübungen. Frau Dr. Maria Montessori hat ihren Wert besonders für schwachsinnige Kinder erkannt. (SE § 28.) Auch Decroly hat Material für Sinnesübungen geschaffen, das Gedächtnisübungen, Richtungsübungen, Zahlenübungen und Übungen für Größenverhältnisse gestattet.

Die Notwendigkeit der Sinnesübungen erklärt sich auch daraus, daß viele Berufe eine ganz besondere Verfeinerung in der Anwendung der Sinne fordern. Auf Grund der experimentellen Psychologie rückt die Berufsberatung und Begabungsforschung immer mehr in den Vordergrund.

Nach den Prüfungsergebnissen, z. B. in der Ausbildung der Sinne, werden die Prüflinge einem entsprechenden Berufe zugeführt (Feinmechaniker, Uhrmacher, Zeichner, Färber, Bahnbediensteter u. dgl.).

§ 9. Schauen und Beobachten.

(Anschauungsübungen.)

(SE §§ 11 bis 15.)

1. Das Kind will im Kindergartenalter die Sinnesorgane schon tüchtig gebrauchen.

Es erlebt immerfort etwas Neues und sammelt Eindrücke und Erfahrungen. Das Kind schaut und staunt, aber es vermag sich so vieles nicht zu erklären. Doch wissen will es alles und so fragt es unermüdlich immer wieder. Es zerlegt sein Spielzeug und zerstört, was möglich, weil es den Drang zu erfahren hat. Da braucht das Kind die verständige Leitung des Erwachsenen, der diese Triebe in die richtige Bahn lenkt.

Diesem Teil der geistigen Entwicklung des Kindes widmet der Kindergarten besondere Aufmerksamkeit. Das Kind wird zum Schauen und Beobachten angeregt. Wir sprechen von Anschauungsübungen im Kindergarten. Sie haben den Zweck, vorhandene Vorstellungen zu klären, neue Vorstellungen zu vermitteln, das Gedächtnis zu üben, Gedanken sprachlich wiederzugeben. Zur Anschauung dienen: Das Beobachten der Umgebung, Pflege von Pflanzen und Tieren, Spaziergänge, Besuche bei Handwerkern u. dgl., Anschauen von Bildern und Bilderbüchern, Plaudereien, also Erlebnisse des Kindes.

2. Kinder sind gute Beobachter, heißt es, und das ist auch richtig. Man sehe nur zu, wie Kinder die Erwachsenen nachahmen, wieviel Wirklichkeit in den Rollenspielen enthalten ist. Trotzdem heißt es sie zum Beobachten anregen. Damit ist vor allem gemeint, daß Möglichkeiten zum Schauen und Beobachten zu schaffen sind. Ein Kind, das in einem begrenzten Milieu aufwächst, wird dazu nicht viel Gelegenheit haben. Anderseits wieder werden Kinder, die auf dem Land aufwachsen, weniger Anregung brauchen. Durch die einfache Lebensweise und die innige Verbindung mit der Natur verliert das Landkind nicht das Interesse an seiner Umgebung und vermag neue Eindrücke leichter aufzunehmen. Dem Stadtkinde dagegen drängen sich viel zu viel Eindrücke auf, es kann soviel auf einmal nicht fassen und schenkt deshalb der Umgebung weniger Beachtung. Nur was es besonders erlebt, dem wendet es sein Interesse zu. Darum, Kindergärtnerin, hat das Kind nicht genug eigene Erlebnisse, schaff ihm solche!

Erlebnisse, die immer wirken, sind Feste. Man kann es jedes Jahr erleben, daß ein Fest auf das Kind immer wieder stark wirkt, sei es Weihnachten, Fasching oder ein anderes. Die Kindergärtnerin trachte öfter Feststimmung herzustellen. Geburts- oder Namenstage der Kinder sollen gefeiert werden.

Oft wird die Kindergärtnerin zu einem Erlebnis verhelfen müssen, so zum Beispiel durch Verpflanzung eines Stückes Natur in das Zimmer (Blumen, Fische, Vögel), durch Besuche beim Handwerker, beim Kaufmann, auf dem Markt, wo Gelegenheit ist, durch Spaziergänge auf die Wiese, in den Wald usw. Rücksicht muß die Kindergärtnerin auch auf die Veränderungen in der Natur nehmen. (Der erste Schnee, Frühlingsanfang, ein plötzliches Gewitter.)

3. Über die Art der Durchführung von Anschauungsübungen sei gesagt, daß die Kindergärtnerin nicht zu unterrichten, sondern nur zu vermitteln hat. Vor einem Zuviel sei gewarnt. Eine Anschauungsübung soll nur solange dauern, als die Kinder Interesse an ihr zeigen. Wie in allem, muß sich auch bei der Anschauungsübung die Kindergärtnerin auf die Kinder einstellen. Darum sind die Anschauungsübungen am wenigsten an eine bestimmte Zeit gebunden.

Am besten wird es oft sein, wenn die Kindergärtnerin eine Anschauungsübung dem „Zufall" überläßt. Solche Zufälle kann sie natürlich leicht selbst herbeiführen, indem sie die Kinder entsprechend vorbereitet, ihre Aufmerksamkeit für eine Sache erregt und sie recht wißbegierig macht. Dadurch werden alle Sinne des Kindes auf das Kommende gerichtet. Ein paar hinweisende Worte: „Was glaubt ihr, was wir heute sehen werden?" oder „Da schaut her, was ich euch mitgebracht habe!" werden oft genügen, die Kinder auf eine bestimmte Sache hinzulenken.

4. Die Anschauungsübungen sind womöglich an wirklichen Dingen vorzunehmen. Dabei wähle die Kindergärtnerin nur Objekte, von denen sie annehmen kann, daß die Kinder für sie Interesse haben werden; also aus ihrer Umgebung, mit der sie doch einigermaßen vertraut sind.

Von den Tieren sollen nur jene zur Anschauungsübung dienen, die im Gesichtskreis des Kindes vorkommen. Besitzt der Kindergarten einen Vogel oder Fisch, so finden sich oft einige Kinder um das Vogelhäuschen oder Aquarium ein und sehen dem Treiben der Tiere mit Interesse zu. Die Wartung und Pflege wird gern von den Kindern übernommen. Im Winter wird Gelegenheit gegeben sein, im besonderen für die Tiere im Freien zu sorgen. Ein Spaziergang oder eine Erzählung wird die Kinder auf die Not der Tiere aufmerksam machen und sie zum Futterstreuen anregen.

So wie die Tiere betreut werden, so geschieht es auch mit den Blumen. In jedem Kindergarten sollen so viele Blumen als möglich vorhanden sein. Nicht nur Blumen in Töpfen, sondern auch in Vasen für jeden Tisch. Wenn sich die Gelegenheit ergibt, das Werden der Blumen zu beobachten, wird das Erleben des Kindes um so mehr bereichert. Darum hinausgehen und den Kindern am Ort zeigen, wo die Blumen wachsen! Die Kindergärtnerin wird erlauben, daß die Kinder auf der Wiese einige Blumen für ihre Vasen im Kindergarten pflücken. Doch wird den Kindern schon gesagt werden müssen, warum sie nur einige Blumen nehmen sollen. Viel Anregung zum Beobachten geben solche Pflanzen, die im Kindergarten gezogen werden, wenn ein Garten angeschlossen ist. Die Kinder besorgen mit großem Eifer leichte Gartenarbeiten, wie das Umschaufeln von Erde, das Rechen und das Gießen von Blumen. Wo kein Garten ist, schafft die Kindergärtnerin im Zimmer Gelegenheit, das Wachsen der Pflanzen zu beobachten. Blumentöpfe oder Kistchen mit Erde werden leicht zu beschaffen sein, auch Samen. Dabei verwende man, wenn möglich, solche Pflanzen, die ziemlich rasch wachsen (Windling, Bohnen). Die Kinder müssen nicht solange warten und täglich gibt's Staunen und Bewunderung, wenn wieder ein neues Blatt gewachsen ist. Das Kind soll recht viel Gelegenheit haben, Pflanzen zu pflegen und zu beobachten. Dadurch kommt ihm um so eher zum Bewußtsein, daß die Pflanzen Lebewesen sind und die Hilfe der Menschen, also auch seine — des Kindes — Hilfe brauchen, um zu gedeihen. Es wird Liebe zu diesen hilflosen Lebewesen empfinden. Aus dieser Liebe heraus wird es die Pflanzen schützen und pflegen. Und das wollen wir. Nicht aus Pflicht soll das Kind Tier- und Pflanzenschutz üben, sondern aus Liebe. Diese Einstellung wird es vielleicht für immer behalten und es wird ein warmes Herz für alles Lebende haben. So hilft uns die Pflege der Pflanzen und Tiere die Gemütsbildung des Kindes fördern.

5. Viel Gelegenheit zu Anschauungsübungen, zur Aufnahme von Eindrücken und Erlebnissen schaffen Spaziergänge, wohin immer sie gemacht werden. Doch müssen die Kinder dabei von der Kindergärtnerin zum Schauen angeregt werden.

Sie sollen direkt darauf ausgehen, etwas zu erleben, die Umwelt und das wechselvolle Treiben der Straße zu beachten oder auf der Wiese etwas zu finden. Wenn auch die Kindergärtnerin immer wieder auf manches aufmerksam machen muß, so werden sich die Kinder nach und nach doch daran gewöhnen, ihre Umwelt selbständig zu beachten. Damit ist der Grund gelegt, daß die Kinder späterhin nicht gedankenlos, sondern mit wachen Sinnen durchs Leben gehen.

6. Zur Unterstützung der Anschauungsübungen werden Bilder und Bilderbücher verwendet. Das Kind übt dabei das Erkennen und Vergleichen.

(Über Form und Farbe SE § 11!) Kinder lieben es sehr, Bilder gezeigt zu bekommen, doch sollen diese nie zu direkten Anschauungsübungen verwendet werden. Auch werden wir nicht jedes erstbeste Bild nehmen, sondern sorgfältig wählen. Können wir kein schönes und gutes Bild zeigen, dann lieber gar keines. Die Ausführung des Bildes muß künstlerisch sein, denn die Kinder sollen von klein auf an das Schöne gewöhnt werden. Das Bild muß auch natürlich wirken. Tiere sollen auf Bildern in ihrer natürlichen Umgebung und in einer typischen Stellung (Pferd, wie es einen Wagen zieht) zu sehen sein. Auch sollen Bilder nicht alle möglichen Dinge bringen, da das Kind sonst Schwierigkeiten im Erfassen des Dargestellten hat. Darum vermeide man die Verwendung von Bildern, die so viele Einzelheiten enthalten, daß der Erwachsene oft Mühe hat, sich auszukennen. Je kleiner das Kind, desto einfacher das

Bild (Einzeldinge). Später will das Kind schon erkennen, was das Ding tut (Handlung). Einfache Szenen aus der Wirklichkeit oder aus einem bekannten Märchen ermöglichen dies. Die Kinder plaudern sehr gern über das, was sie auf dem Bilde gesehen haben, oft noch Tage nachher. So kann das Bild im Zimmer einige Zeit hängen bleiben, aber nicht zu lange; denn dann wird es vom Kinde nicht mehr beachtet und verliert den eigentlichen Zweck. Vom Bilderbuch gilt dasselbe wie vom Bilde. Nur hat das Bilderbuch noch den Vorzug, daß es vom Kind öfter zur Hand genommen wird. Und Kinder sollen dazu viel Gelegenheit haben. Bücherecken, die zur freien Verfügung stehen, ermöglichen dies. (Abb. 5.) Außer Tier- und Märchenbilderbüchern sind noch jene Bilderbücher sehr beliebt, die das Kind selbst bei verschiedenen Betätigungen und in allerlei Situationen zeigen. Ist ihm das Bilderbuch einmal lieb geworden, so geht es mit diesem auch achtsamer um. Durch das Bilderbuch wird der Grund gelegt zur späteren Wertschätzung des guten Buches.

§ 10. Plauderei.

(SE § 16.)

1. Anschauungsübungen und die täglichen Vorkommnisse dienen als Grundlage zur Plauderei. Wir unterscheiden Einzel- und allgemeine Plaudereien.

Die Plauderei hat den Zweck, das Kind sprachlich zu fördern, es zum freien, selbständigen Sprechen anzuregen, den Sprachschatz zu vermehren und das Gedächtnis zu üben.

Aus der Plauderei ersieht die Kindergärtnerin, was dem Kinde an der Anschauungsübung besonders gefallen und wie es das Gesehene aufgenommen hat.

2. Die im Sprechen geübteren Kinder dienen als Sprachanreger für die schüchternen, die sich nicht zu reden getrauen. Eine Plauderei richtig zu leiten, ist oft nicht leicht. Es wird nicht immer zu vermeiden sein, daß viele Kinder auf einmal sprechen wollen. Da muß die Kindergärtnerin eingreifen und trachten, daß die Plauderei geordnet geführt wird. Oft kommt es vor, daß Kinder vom Thema abkommen und plötzlich von etwas ganz anderem zu plaudern anfangen. Die Kindergärtnerin, die die Kinder beobachtet und kennt, wird wissen, wo sie einfach darüber hinweggehen, zum Thema hinlenken oder das Kind unterbrechen darf.

Kinder, die ununterbrochen reden wollen, bloß um sich bemerkbar zu machen, kann sie unterbrechen. Es gibt aber auch Kinder, bei denen die Kindergärtnerin froh ist, wenn sie überhaupt sprechen. Diese Kinder wird sie aussprechen lassen und durch geschicktes Eingreifen zum Thema zurückführen. War das vorhergegangene Erlebnis stark genug, so wird die Gefahr, vom Thema abzukommen, geringer sein.

3. Ein Teil der Plauderei setzt sich aus Frage und Antwort zusammen.

Wenn die Kinder, etwa von einem Spaziergange heimgekehrt, nicht recht zu plaudern wissen, wird die Kindergärtnerin nachhelfen und geschickte Fragen stellen. Wichtig ist es, daß die Kindergärtnerin weiß, wie sie zu fragen hat. Es hängt davon ab, was sie vom Kind als Antwort erwartet, z. B. ob das Kind als Antwort eine Erklärung abgeben, ein Urteil bilden oder bloß etwas bestätigen soll.

Die Frage muß sprachlich einfach, eindeutig und kurz sein. Doch vermeide die Kindergärtnerin zu vieles Fragen, sonst spricht ja sie mehr als die Kinder. Ist dem Kinde etwas zum Erlebnis geworden, so wird die Plauderei immer rege sein. Das Kind vermag eben noch nicht, still für sich zu denken. Es muß darüber reden, mitteilen und fragen. Fragen die Kinder viel, dann ist es ein Zeichen, daß sie reges Interesse haben. Die Kindergärtnerin soll dann dem kindlichen Verständnisse gemäß antworten.

Manchmal kommt es vor, daß Kinder ununterbrochen fragen. Es sind meist intelligente oder „einzige" Kinder, die viel mit Erwachsenen beisammen sind. Hier muß die Kindergärtnerin wieder beobachten, warum das Kind soviel fragt, ob aus Wissensdrang oder aus Wichtigtuerei. Im letzteren Falle wird die Kindergärtnerin nicht ohne weiteres antworten, da das Kind in diesem Tun nicht bestärkt werden soll. Die Kindergärtnerin hat ja nicht nur ein Kind, sondern viele Kinder und muß den sprachlich ungewandteren mehr Sorgfalt zuwenden.

4. Anregend wird es für die Kinder sein, wenn sie erzählen dürfen, was sie tags zuvor getan oder wie sie den Sonntag verbracht haben. Da sind um so mehr die heranzuziehen, die nicht recht reden wollen. Die Plauderei soll jedoch durch die Kindergärtnerin nicht erzwungen werden. Wissen die Kinder von einem Besuch oder Spaziergang nichts zu erzählen, dann lasse die Kindergärtnerin sie mit einem anderen Darstellungsmittel arbeiten und das Material selbst wählen.

Dabei wird sie vielleicht Gelegenheit haben, mit den Kindern darüber zu plaudern. Den Kindern fällt es oft leichter, Gesehenes zu zeichnen und zu formen, als darüber zu sprechen. Über ihre eigenen Arbeiten werden sie eher etwas zu sagen haben. Die Kindergärtnerin nehme sich nie vor, daß die Plauderei eine bestimmte Zeit dauern müsse. Die Dauer hängt immer vom Interesse der Kinder ab.

5. Die Einzelplaudereien sind meistens Gelegenheitsplaudereien, sei es, daß die Kinder gleich morgens beim Kommen plaudern wollen oder bei Spiel und Beschäftigung, beim Bilderbücheransehen. Dies ist meist die Gelegenheit, wo die Kindergärtnerin sich am besten dem einzelnen Kinde widmen kann. Da wird sich die Kindergärtnerin besonders der Kinder annehmen, die irgendeinen Sprachfehler haben, und jener Kinder, die der Sprachförderung besonders bedürfen. (SE § 38.)

Weiß das Kind, daß die Kindergärtnerin für seine kleinen Wünsche und Angelegenheiten Interesse hat, so wird es immer wieder zu ihr kommen und ihr manches erzählen, was bei einer allgemeinen Plauderei vielleicht nicht der Fall ist. Bei der Einzelplauderei wird es der Kindergärtnerin vielleicht gelingen, die schüchternen Kinder zu bewegen, mit ihr zu plaudern.

Hier soll auch auf jene Kinder aufmerksam gemacht werden, die aus Wichtigtuerei, ohne daß sie gefragt werden, verschiedene häusliche Vorkommnisse erzählen, die besser unerörtert bleiben. In diesem Falle wird die Kindergärtnerin über das Berichtete einfach hinweggehen. Das Kind aber wird merken, daß man dafür kein Interesse hat, und nicht wahllos alles erzählen, was in der Familie vorkommt.

6. Beispiele durchgeführter Plaudereien.

A.

Kdg.*): Wer weiß ein Lied?
Kurt: Liebe Sonne — —
Kdg.: Ich glaube aber, die Sonne wird heute nicht herauskommen. Wer weiß ein anderes?
Karl: Ri, ra, rum, Flocken fliegen um.
Kdg.: Ja, das paßt gut. Singen wir es!
(Alle singen das Lied.)
Kdg.: Das Lied hat sehr gut gepaßt. Wieso denn?
Mizzi: Es ist heute Schnee draußen.
Gretel: Winter.
(Andere Kinder sagen auch „Winter".)
Kdg.: Woran erkennt ihr denn, daß es Winter ist?
Kurt: Weil so viel Schnee ist.
Fritz: Weil es Eis gibt.
Kdg.: Was meinst du, Lisl?
Lisl: Weil viel Schnee herunterkommt.
Kdg.: Und du, Lilly?
Lilli: Weil ein kalter Wind geht.
Grete: Weil Kinder Schlitten fahren wollen.
Hans: Die Kinder können Schneeball werfen.
Fritz: Weil ein kalter Wind geht.
Edi: Weil keine Sonne scheint.
Mizzi: Auf dem Dache viel Schnee liegt.
Rosa: Die Bäume keine Blätter haben.
Gerti: Auf den Bäumen liegt viel Schnee.
Kdg.: Ihr wißt aber viel! Was weißt du, Trude?
Trude: Das Wasser ist zugefroren.
Kdg.: Und du, Fredi?
Fredi: Weil ein Tannenbaum kommt.
Kdg.: Wie kann man das besser sagen?
Fredi: Der Weihnachtsmann bringt den Tannenbaum.
Kdg.: Ja, das Weihnachtsfest ist im Winter. Deshalb wissen wir, daß Winter ist.
Trude: Krampus, Nikolo.
Kdg.: Ja, aber noch ein Fest haben wir im Winter.
Rudi: Heilige drei König.
Kdg.: Ja, aber noch eines. Ihr wißt es nicht. (Die Kinder waren an diesem Tage nicht im Kindergarten.) Ich will es euch sagen. Das Neujahr ist auch im Winter. — Wer von euch hat schon Schnee in der Hand gehabt?
(Fast alle rufen: „Ich!")
Kdg.: Alle schon! Erinnert ihr euch noch, wie wir vorige Woche im Garten waren?
Fredi: Ja, das war lustig. Da haben wir den Schnee angegriffen.
Kdg.: Von wo kommt der Schnee, was glaubt ihr?
Anni: Aus der Wolke.
Lilli: Vom Himmel.
Kdg.: Was meinst du, Franz?
Franz: Aus der Himmelstür.

*) Kindergärtnerin.

Kdg.: Und du, Gretel?
Gretel: Aus der Wolke.
(Fast alle Kinder geben zur Antwort: „Aus der Wolke.")
Kdg.: Die Kinder, die gesagt haben „aus der Wolke", die haben recht. Der Schnee kommt aus der Wolke.
Kdg.: Wie heißt eine solche Wolke, aus der Schnee kommt?
Gerti: Die Wolke heißt Schneewolke.
Kdg.: Die Gerti hat es richtig gesagt. Wie heißt eine Wolke, aus der es regnet?
Mizzi: Regenwolke.
Kdg.: Richtig. Wenn es so grau ist wie heute, da sind viele Schneewolken am Himmel. Da wird es heute sicher noch schneien.
Gerti: Die Frau Holle schüttet das Betterl aus.
Kdg.: Ja, so heißt es im Märchen. Wie heißt denn das, das so herunterfliegt, wenn es schneit.
Franz: Flocken.
Kdg.: Ja, und wie fliegen die Flocken?
Lilli: Hin und her, hinauf und hinunter.
Kdg.: Hört man dabei etwas?
Fritz: Nein, ganz leise fliegen die Flocken.
Kdg.: Zeigen wir es einmal!
(Die Kinder ahmen mit den Armen das Schweben der Flocken nach.)
Kdg.: Ihr habt doch schon alle Schnee in der Hand gehabt, wie ist denn der Schnee?
Trude: Der Schnee ist kalt.
Kdg.: Ja, und wie ist er noch?
Grete: Der Schnee ist weich.
Kdg.: Wie noch?
Mizzi: Der Schnee ist das Wasser.
Rudi: Der Schnee ist naß.
Kdg.: Es ist alles richtig, was wir gesagt haben. Der Schnee ist kalt, der Schnee ist weich, der Schnee ist naß.
(Alle sprechen es zusammen.)
Kdg.: Jetzt nehme ich einen Schneeball herein, wir werden schauen, ob das stimmt.
Gerti: Der wird gleich zergehen, weil's warm ist herinnen.
Kdg.: Eine Weile wird er schon noch halten. Der Schnee ist nicht mehr ganz rein. Aber wir wissen, wenn er aus der Wolke kommt, ist er weiß.
(Die Kindergärtnerin streicht leicht jedem Kind mit dem Schnee über die Wange. Viele Kinder rufen: „Übers ganze Gesicht fahren!")
Kdg.: Ist der Schnee kalt?
Kinder: Ja, aber es macht uns nichts. Wir haben den Winter gern.
Kdg.: Warum?
Fritz: Es ist lustig.
Kdg.: Was kann man Lustiges machen im Winter?
Kurt: Schlitten fahren.
Mehrere Kinder zugleich: Schneemann machen, Schneeball werfen, Eisschuh fahren.
Kdg.: Ja, so viel können wir im Winter machen. Was meinst du noch, Grete?
Grete: Die Rodel saust, wenn man sich auf den Bauch legt.
Rosa: Den Berg kann man herunter schleifen.
Edi: Schneeball werfen auf den Schneemann.
Rudi: Wettfahren mit den Schlittschuhen.

Kdg.: Wißt ihr was? Wer einen Schlitten hat, kann ihn morgen mitbringen. Wir werden im Garten Schlitten fahren.

Kinder: Das wird lustig werden!

Kdg.: Die Kinder freuen sich, aber die Vögel freuen sich nicht im Winter.

Franz: Mein Vater hat ein Häuschen gemacht. Da gebe ich Futter für die Vögel hinein.

Kdg.: Das ist sehr lieb von dir. Was fressen die Vogerl?

Einige Kinder: Körnchen, Kipferl, Mohnstrudel.

Kdg.: Würmchen und Käferl hat das Vogerl gern. Die sind aber in der Erde drinnen. Daß das Vogerl aber nicht hungert, streuen wir Brösel aufs Fensterbrett. Jetzt will ich euch ein Rätsel sagen. Wer's weiß, sagt mir's ins Ohr:

Es ist ganz weiß,
so kalt wie Eis,
so leicht wie Flaum,
zergeht wie Schaum.

(Von 23 Kindern haben es 19 richtig erraten. Die Freude ist sehr groß darüber und sie sagen es den vier anderen: „Der Schnee ist es.")

(Aufgenommen im Kindergarten Wien, X., Waldmüllerpark. — Kindergärtnerin Hedwig Förster.)

B.

Kdg.: Kinder, jetzt bin ich aber neugierig, wer mir viel erzählen kann. Wenn wir spazieren gehen, was sehen wir alles?

Leni: Ja, die Eisenbahn.

Kdg.: Die ist sehr weit von hier und wo müssen wir da vorbeigehen?

Karli: Wir waren schon einmal dort.

Kdg.: Ja, schon oft, und wie sind wir da gegangen?

Franzl: Auf dem kleinen Weg hinten naus.

Mizzi: Da is a schene Wies'n.

Kdg.: Was haben wir denn auf der Wiese alles gesehen?

Kinder (einige durcheinander): Blumen, Disteln, Butterblumen, ganz gelb war die Wies'n, Stiefmütterchen.

Fritzl: Grottenblumen (Huflattich) war'n a durt.

Gretl: Und Millidistlblumen (Löwenzahn) und Gänseblumen.

Karli: Bei uns auf der Wies'n wachsen viel Gänseblumen.

Anni: Auf der Wies'n sind Klatschblumen.

Fritz: Aber nur Knosp'n.

Emmi: I hob a Blumen abg'rissen, die Knospen ausanaunderg'rissen, war ka Blumen drinnen.

Kdg.: Du hättest die Blume nicht abreißen sollen. Du hättest warten sollen, bis die Blume von selber aufgeht. Da hättest du schon gesehen, was für eine schöne Blume aus der Knospe geworden wäre.

Fredi ruft dazwischen: Ich habe eine Kornblume gefunden!

Kdg.: Auf der Wiese?

Fredi: Nein, im Acker.

Kdg.: Was wächst denn auf dem Acker?

Gusti: Erdäpfeln (Kartoffeln).

Kdg.: Wer hat denn viel Arbeit, daß die Erdäpfel auf dem Feld wachsen können?

Trude: Der Bauer.
Pepi: Zuerst muß er anbauen.
Toni: Nein, zuerst Fur'n (Furchen) machen.
Fritzl: Zuerst wird geackert, da wird die Erde schön weich gemacht, daß was wachst.
Mizzi: Die Erde muß locker sein.
Kdg.: Wenn der Bauer ackert, was geschieht mit der Erde?
Mina: Die wird umgedreht.
Karl: Da liegen auch Würmer und Schnecken obenauf.
Fritzl: Da ist einmal ein Rabe hinten drein gegangen.
Kdg.: Ja was hat denn der Rabe gemacht? Hat der dem Bauer geholfen?
Die Kinder lachen und rufen: Aber nein, die Würmer hat er sich geholt.
Franzl: Der hat Kukuruz herausgeholt. Alle Vögel machen das. Fressen die Körndl aus der Erd'n.
Pepi: Da muaß ma an Spatzenschrecker (Vogelscheuche) aufstelln, daß die Vögln net alles fress'n.
Kdg.: Der Rabe hat sich noch etwas geholt. Denkt einmal nach, was für einen dicken Wurm der sich geholt hat.
Gretl: Ja, die dicken Würmer fressen die Wurzel ab.
Fritzl: Ja, die Engerlinge hat er sich geholt.
Mina: Aus den Engerlingen werden Schmetterlinge.
Kdg.: Der Bauer ist fertig mit dem Ackern. Was macht er nun?
Toni: Der Bauer kommt mit einem Sack Erdäpfel.
Mina: Die hat er vom Vorjahr.
Franzl: Da tut er s' halbert (in Stücke) schneiden und legt s' in die Furch'n.
Mizzi: Der Bauer, der führt die Pferde, die Frauen gehen hinten drein und legen die Erdäpfel ein.
Kdg.: Geh, zeig das einmal vor, wie das gemacht wird!
(Zwei Kinder machen die Furchen und ein Mädchen ahmt das Kartoffeleinlegen nach. Ein Kind ruft ihm zu: „Du mußt das fest eindrücken!")
Kdg.: Wenn der Bauer die nächste Furche zieht, was geschieht denn dann mit der Erde?
Toni: Die fällt auf die Erdäpfel drauf und deckt sie zu.
Kdg.: So, jetzt haben wir keine Erdäpfel mehr. Was müssen wir machen?
Kurt: Müss'n wir z'haus gehn und hol'n.
Kdg.: Nach Hause gehen und holen?
Fritzl: Na, der Bauer hat die Erdäpfel am Wagen. Da holt er s'!
Mina: Da fangen die Erdäpfel in der Erd'n zu wachsen an. Dann kumman noch Blumen raus.
Toni: Jo und die Staud'n verwelk'n.
Kdg.: Und was geschieht dann?
Gretl: Dann ziehn sie s' (die Stauden) heraus. Die Erdäpfel werden mit der Heinl (Haue) herausgrab'n. Die Frauen geb'n s' in Sack 'nein, dann kumman s' in Keller.
Franzl: Wir wollen dem neuen Fräulein die Wies'n und das Feld zeigen.
(Alle Kinder sind dafür und so wird spazieren gegangen. Die Plauderei wird während des Spazierganges von den Kindern weitergeführt.)

(Aufgenommen im Kindergarten Leopoldau, Vorort von Wien. — Kindergärtnerin Rosa Alsch.)

§ 11. Das Einüben von Gedichten.

(Verse, Reime und Rätsel.)

(SE §§ 13 und 16.)

1. Die Fähigkeit, seine Muttersprache richtig und schön zu sprechen, kann um so leichter erworben werden, wenn von der frühesten Kindheit an darauf geachtet wird, wie das Kind spricht.

In vielen Familien wird aber nicht im geringsten darauf gesehen, ob die Kinder gut oder schlecht sprechen. Ja in den allermeisten Fällen mangelt es den Eltern selbst am richtigen Sprechen. Nicht bei jedem Kind entwickelt sich die Sprache gleich. Dies ist, wie schon erwähnt, von der Umgebung des Kindes abhängig. In der Regel lernt das Kind, wenn es ältere Geschwister hat, schneller sprechen.

Dem Kindergarten erwächst die Aufgabe, das Sprechvermögen des Kindes zu fördern, seinen Sprachschatz zu vermehren, sein Sprachgefühl zu schärfen, es zum schönen, selbständigen Sprechen überhaupt anzuregen.

Dies zu erreichen, stehen dem Kindergarten die täglichen Plaudereien mit den Kindern, das Nacherzählen von Märchen und das Einüben von kurzen Gedichten, Reimen und Rätseln zur Verfügung. Der Kindergarten wird die Mundart nicht ausschließen, sondern durch diese zur Schriftsprache übergehen. Die Kinder sollen bis zum Eintritt in die Schule, wenn möglich, das Schriftdeutsch schon gebrauchen können. Auf dem Lande wird sich das nach den Verhältnissen oft schwierig gestalten.

2. Das Kind im Kindergarten erlernt kurze Gedichte mühelos, spielend, wenn das nötige Interesse vorhanden ist. Deshalb soll dem Kinde nichts unmittelbar geboten werden. In den meisten Fällen wird eine Plauderei oder Erzählung vorausgehen müssen. Dabei hat die Kindergärtnerin Gelegenheit, wenig bekannte Ausdrücke dem kindlichen Verständnis näherzubringen. Viel wird ein Erlebnis zur sicheren Erlernung eines Gedichtes beitragen.

Ist die nötige Vorbereitung getan, spricht die Kindergärtnerin das ganze Gedicht langsam und deutlich vor. Nie soll ein Gedicht strophen- oder gar zeilenweise eingeübt werden, soll der Sinn nicht verloren gehen. Das allein schließt schon lange Gedichte aus. Lange Gedichte kann man unmöglich dem Kleinkind als Ganzes bieten. Hiezu fehlt ihm naturgemäß das nötige Verständnis und die Ausdauer. Hat die Kindergärtnerin das Gedicht einige Male vorgesprochen, so werden nach und nach einige Kinder schon mitzusprechen versuchen. Gefällt es ihnen besonders, werden sie es noch öfter hören wollen. Solange vielleicht, bis sie es so ziemlich können. Wenn die Konzentration keine besondere ist, lasse man das Gedicht für den Augenblick fallen. Vielleicht ergibt sich bei der Beschäftigung oder beim Spiel eine günstigere Gelegenheit. Lehnen die Kinder das Gedicht ab, übe man es einfach nicht weiter. Gezwungen gelernt, würde sich doch kein guter Erfolg zeigen. Wohl forsche man nach der Ursache dieser Abneigung. Es kann dies die Wahl des Gedichtes oder die Art der Darbietung sein.

3. Viel Vergnügen bereiten dem Kinde Reime und Rätsel. Der alte Volksreim soll besonders gepflegt werden. Durch seine Kindertümlichkeit erfreut er sich besonderer Beliebtheit.

Bei jeder Gelegenheit ein passender Reim gesagt, löst bei den Kindern Freude aus, z. B. wenn es regnet:

Es regnet, es regnet,
es regnet seinen Lauf,
und wenn 's genug geregnet hat,
dann hört es wieder auf.

Sie verlangen ihn immer wieder, bis sie ihn können. Oft werden solche Reime unaufgefordert gesprochen. Nicht selten kommt es vor, daß Kinder selbst versuchen, Reime zu machen .Dabei muß ein solcher Reim gar nicht besonders sinnvoll sein. Hier ist es vorzugsweise die Klangfreude, die das Kind anspricht. Das Klangspiel ist ein beliebtes Spiel des Kleinkindes. Man kann oft hören, wie Kinder bloß Worte vor sich hinsprechen, die gar keinen Sinn und Zusammenhang haben; bloß die Klangähnlichkeit ist es, die sie erfreut (manna, mamma, bamma, lanna usf.). Die Kindergärtnerin wird diese Klangfreude der Kinder besonders bei jenen ausnützen, die gewisse Laute nicht aussprechen können. (SE § 38.) Wenn zum Beispiel ein Kind das „ch" nicht auszusprechen vermag, wird sie es anregen, Eisenbahn zu spielen, und dabei sagen lassen: sch, sch, sch usf. Ähnlich ist es auch mit den Schnellsprechübungen, die dazu beitragen, sprachliche Schwierigkeiten zu überwinden. Zum Beispiel: „Kleine Kinder können keine Kirschenkerne knacken" oder „Wir Wiener Wäscherweiber wollen weiße Wäsche waschen, wenn wir wüßten, wo weiches, warmes Wasser wäre."

Rätsel lösen die Kinder sehr gerne. Sie haben etwas Ähnliches mit dem Versteckspiel. Das richtige Erraten macht ihnen viel Spaß, da sie damit zeigen können, was sie schon wissen. Die Kinder bemühen sich, Rätsel bald zu erlernen, um sie den Eltern und Geschwistern aufgeben zu können. Manchmal werden die Kinder selbst Rätsel zu machen versuchen.

Für das Rätsel gilt dasselbe wie für das Gedicht und den Reim. Nur bei einer Gelegenheit und nicht unvorbereitet soll es geboten werden. Zum Beispiel nach einer Plauderei oder Anschauungsübung oder bei der Beschäftigung. Man kann auch ein Spiel veranstalten: Heute wollen wir Raten spielen! („Ich seh, ich seh, was du nicht siehst.") Oder es werden Rätsel gemacht über alles, was im Zimmer zu sehen ist. Dabei wird nicht nur die Sprache geübt, sondern auch das Denk- und Vorstellungsvermögen und das Gedächtnis.

§. 12. Erzählen.

(SE § 14.)

1. Das Bedürfnis des Kindes nach Erzählungen und Märchen liegt in seiner Entwicklung begründet. Es ist naiv und wirklichkeitsfremd und hat Lust am Spiel mit der Vorstellung.

„Bitte, erzähl' mir etwas!" hört man die Kinder oft und oft sagen.

Der Kindergarten benützt diese große Empfänglichkeit für Erzählungen und Märchen und bietet dem Kinde gerne passende Erzählstoffe. Erzählen ist ein wichtiger Erziehungs- und Bildungsfaktor.

Das Kind wird mit den verschiedensten Dingen bekannt gemacht, es bekommt Verständnis für gewisses Tun und Lassen, die Sprachentwicklung wird

gefördert, der Sprachschatz vermehrt. Die Ausdrucksweise wird eine bessere. Tiefen Eindruck machen so manche Erzählungen auf das Kindergemüt. Innigen Anteil nimmt das Kind an allen Vorgängen in der Erzählung; das erfordert eine sorgfältige Auswahl.

2. Unter den Erzählungen erfreut sich das Volksmärchen großer Beliebtheit.

Aber nicht jedes Volksmärchen ist für das Kleinkind geeignet; denn ursprünglich waren sie nicht für Kinder gedacht; die Erwachsenen haben wohl die Märchen für sich geschaffen. Viele dieser Märchen haben einen zu rohen und abschreckenden Inhalt. Andere wieder sind viel zu lang oder die Handlung ist zu unverständlich.

Das Kind bis zu drei Jahren will kurze Erzählungen hören, die eng mit dem Leben des Kindes verbunden sind.

Solche Erzählungen, ähnlich dem Struwelpeter, wird sich jede Kindergärtnerin selber machen können.

Als erste Märchen kommen dann solche in Betracht, die Kinder als Helden haben.

Hänsel und Gretel, Der Wolf und die sieben Geißlein. Dann folgen Schneewittchen, Dornröschen usw. Will sich das Kind in den kurzen Erzählungen selbst erkennen, so wendet es bei den Märchen das eigene Interesse dem Schicksal anderer zu. Märchen, wie zum Beispiel „Von einem, der auszog, das Fürchten zu lernen" oder „Der Machandelbaum" sind für Kleinkinder nicht geeignet, da sie als Schauermärchen dem kindlichen Gemüt nur schaden (Angstzustände).

3. Unter den Kunstmärchen sind nur wenige für den Kindergarten zu brauchen.

Diesen fehlt es meist an Einfachheit. Doch wenn es eine Kindergärtnerin versteht, auf die Eigenart der Kinder einzugehen, wird sie ihnen so manches Märchen von Bechstein und Andersen mit Kürzung und Änderung bieten können. Besonders die Märchen von Reinheimer, vereinfacht und gekürzt erzählt, bereiten den Fünf- und Sechsjährigen viel Freude. Ebensoviel Freude machen ihnen Fabeln von bekannten Tieren und Märchen von Gegenständen. Die Kindergärtnerin wird hie und da auch Märchendichterin sein müssen und sich selbst Märchen machen, wenn sie nichts Passendes findet. Gemeint sind Märchen oder Erzählungen, wie: Der Schnee erzählt etwas, oder: Die Eisenbahn erzählt ihre Erlebnisse, und andere mehr.

4. Um einen Erzählstoff dem Kinde verständlich zu bieten, wird die Kindergärtnerin außer dem Inhalt auch die sprachliche Fassung beachten müssen.

Das Kleinkind vermag mehrere Gedanken in einem Satze nicht zu bewältigen. Darum soll die Kindergärtnerin in einfachen, kurzen Sätzen erzählen, Fürwörter womöglich vermeiden und recht oft Hauptwörter gebrauchen, anschauliche Worte verwenden und die Personen (Dinge) in der direkten Rede sprechen lassen.

Die Brüder Grimm bemühten sich gewiß, ihre Märchen sehr einfach zu schreiben. Und doch würde das Kleinkind manches in ihrer Fassung nicht verstehen.

So heißt es in dem Märchen „Brüderchen und Schwesterchen": . . . Brüderchen nahm sein Schwesterchen an der Hand und sprach: „Seit die Mutter tot ist, haben wir

keine gute Stunde mehr. Die Stiefmutter schlägt uns alle Tage, und wenn wir zu ihr kommen, stößt sie uns mit den Füßen fort. Die harten Brotkrusten, die übrig bleiben, sind unsere Speise und dem Hündlein unter dem Tische geht's besser, dem wirft sie doch manchmal einen guten Bissen zu. Daß Gott erbarm', wenn das unsere Mutter wüßte! Komm, wir wollen miteinander in die weite Welt gehen!" Abgesehen von den vielen Gedanken, die zu erfassen dem Kinde doch Schwierigkeiten bereiten, ist die Art, wie es gesagt wird, zu schwer. Im Kindergarten erzählt, müßte das Märchen etwa so lauten: Es war einmal ein Brüderchen und ein Schwesterchen. Die waren ganz allein, haben keinen Vater und keine Mutter gehabt. Da hat das Brüderchen das Schwesterchen an der Hand genommen und hat gesagt: „Mein liebes Schwesterchen, wir bleiben nicht hier, wir gehen in den Wald. Im Walde werden wir schon jemanden finden, damit wir nicht so allein sind."

5. Die Stiefmutter werden wir absichtlich nicht erwähnen. In den Grimmschen Märchen spielt die Stiefmutter immer eine böse Rolle. Wir sollen jedoch in unseren Kindern nicht die Einbildung nähren, daß Stiefmütter schlecht und böse sein müssen. Die böse Stiefmutter kann ruhig wegbleiben. In der obigen Erzählung fällt es gar nicht auf, daß sie nicht erwähnt wird. So kann auch in Hänsel und Gretel und in allen anderen Märchen die „böse" Stiefmutter umgangen werden.

Die Märchen von Grimm bringen oft erschreckende Roheiten der Handlung, Prügel, rohe Menschen und Kinderfresser. Das Kind ist oft selbst derb in seinen Handlungen und findet Gefallen an solchen Taten, wenngleich es sich fürchtet. Der Erwachsene ist einfach nicht mehr imstande, sich in das Kind hineinzudenken; er kann die große Vorliebe des Kindes für diese Volksmärchen nicht recht verstehen. Dazu ist nun der verständige Erzieher da, um Entwicklungsbeeinflussung am Kinde vorzunehmen. Daher wählt die Kindergärtnerin unter den Volksmärchen solche aus, die für seine Entwicklung förderlich sind.

6. Beim Erzählen müssen Verallgemeinerungen (z. B. Eltern oder Geschwister schlechthin) möglichst vermieden werden. Das Kind hat ja noch so wenig erlebt, es vermag sich Begleitumstände nicht zu erklären. Es müssen nicht unbedingt viele Handlungen sein, aber recht anschaulich müssen sie geschildert werden. Erzählt wird immer in der Vergangenheit; diese Erzählform ist für das österreichische Kind verständlicher. Wenn aber die Mehrzahl der Kinder schon in der Mitvergangenheit spricht, dann wird auch die Kindergärtnerin die Erzählungen allmählich in der Mitvergangenheit bringen. Je nach den örtlichen Verhältnissen kann die Kindergärtnerin anfangs auch in der Mundart erzählen; sie wird aber nach und nach zur Schriftsprache übergehen.

7. Nicht wahllos erzähle die Kindergärtnerin und nicht ganz unvorbereitet.

So wird sie, wenn es zum Beispiel schneit, vom Schnee erzählen oder von der Frau Holle; wenn es regnet, etwa: Der Pilz als Schutzhaus; wenn die Sonne scheint, ein Reinheimer Märchen, z. B. jenes vom Sonnenstrahl. Oft wird die Kindergärtnerin auch Erzählungen bringen, mit denen sie etwas Besonderes bezweckt, etwa dem Kinde Kenntnisse zu vermitteln oder das Tun des Kindes zu beeinflussen.

Bei der Darbietung moralischer Erzählungen sei sie vorsichtig. Moral, zu oft und zu dick aufgetragen, erfreut sich bei den Kindern keiner Beliebtheit und bleibt ohne Erfolg. Aus den Tiermärchen wird die Kindergärtnerin nur jene wählen, die von Tieren handeln, die den Kindern bekannt sind. Diese Erzählungen tragen dazu bei, die Liebe zu den Tieren zu fördern. Weil solche Erzählungen die Tiere gewöhn-

lich in typischen Eigenschaften schildern, so werden die Kinder unwillkürlich zur Beobachtung dieser Tiere angeregt.

8. Bevor die Kindergärtnerin eine Erzählung den Kindern bietet, muß sie selbst ihren Inhalt gut kennen.

Verse wird sie sich gut einprägen müssen und bei jeder Gelegenheit wiederholen. Die Kinder freuen sich über solche Verse und sprechen sie, wenn sie öfter vorkommen, mit. („Spieglein, Spieglein an der Wand . . .") Die Kindergärtnerin soll lebhaft erzählen, aber nicht übertreiben. Sie wird in natürlicher Stimmlage beginnen und diese im gegebenen Augenblick steigern. Vor Überraschungen soll man einen Augenblick innehalten. Dies erhöht die Wirkung. Nur wenn die Kindergärtnerin sehr lebendig erzählt und mit der Erzählung mitlebt, wird die Geschichte den Kindern gefallen. Märchen sollen immer zu Ende erzählt werden. In zwei oder mehreren Abschnitten erzählt, befriedigen sie das Kind nicht. Da wähle lieber die Kindergärtnerin nicht so lange Märchen oder versuche, geschickt zu kürzen, um die Kinder nicht zu ermüden.

9. Die Kinder bitten oft um eine Erzählung oder ein Märchen und doch sei die Kindergärtnerin vor dem Zuviel gewarnt. Nicht zuviel neue Erzählstoffe!

Ist den Kindern eine Erzählung lieb geworden, so verlangen sie sie immer wieder. Diesen Wunsch kann ja die Kindergärtnerin erfüllen. Das wechselvolle Leben und Treiben in einem Kindergarten schließt wohl meist die Gefahr des Zuvielerzählens aus. Selbstverständlich wird man im Winter, wo man sich mehr im Zimmer aufhält, öfter erzählen. Die traulichen Wintertage geben von selbst Gelegenheit, daß die Kleinen sich um die Kindergärtnerin scharen und Märchen hören wollen. Im Sommer ist man mehr im Freien und die Kinder haben am Spiel mehr Interesse als am Zuhören.

10. Die Kindergärtnerin bietet den Kindern ein besonderes Vergnügen, wenn sie Szenen aus Märchen auf die Tafel zeichnet. Wenn Kinder in einem Bilderbuch Bilder zu einem Märchen finden, freuen sie sich immer darüber und stellen Vergleiche an. Großes Vergnügen bereitet es ihnen auch, ein Märchen nachher darstellen zu dürfen. (§ 13.)

Manchmal wollen die Kinder selber Geschichten erzählen. Das Nacherzählen soll gepflegt werden. Die Kinder werden im Sprechen und Nachdenken geübt. Außerdem ersieht die Kindergärtnerin, welchen Eindruck eine Erzählung gemacht oder was den Kindern besonders gefallen hat. Doch soll das Nacherzählen ohne Zwang geschehen. Kann das Kind nicht die ganze Geschichte erzählen, so lasse die Kindergärtnerin es bei dem wenigen genug sein und vermeide das Ausfragen.

Märchendarstellungen in Rede und Gegenrede zeigt das Büchlein von Heinrich Kolar: „Was die Märchenleute sagen." (Österr. Bundesverlag, Wien.)

Eine kritische Auswahl der Grimmschen Kinder- und Hausmärchen nach ihrer pädagogischen Eignung bietet Alois Jalkotzy in der Schrift „Märchen und Gegenwart". (Verlag „Jungbrunnen", Wien 1930.)

§ 13. Das Dramatisieren.

(SE §§ 14, 18, 19.)

1. Einen weiteren Ausbau kindlicher Leistungen sowohl in sprachlicher als auch in darstellerischer Hinsicht bringt das Dramatisieren der Märchen, der Erzählungen. Der Wunsch, Gehörtes auch in dramatischer Form darzustellen, entsteht oft bei den Kindern nach einer besonders wirkungsvoll erzählten Geschichte. Die darstellerische Form ist anfangs eine äußerst

primitive, oft wiederholen die Kinder beim Freispiel nur ein Zwiegespräch aus der Geschichte oder sie ahmen die eine oder die andere Handlung nach. Aus diesen Anfängen kann sich dann bei richtiger Pflege durch die Kindergärtnerin das Dramatisieren der Märchen entwickeln.

2. Zur Wiedergabe eignen sich natürlich nur Märchen mit wenigen Personen und einfacher Handlung, die dem Kinde verständlich ist (Rotkäppchen).

Die Szenerie und die sonstigen Behelfe haben natürlich nicht jene Bedeutung wie beim Theater der Erwachsenen. Das Kleinkind, das sonst, namentlich bei den Rollenspielen, sich als ein kritischer Beobachter erweist, entwickelt bei der Wiedergabe von Märchen eine geradezu bewundernswerte Fähigkeit, sich mit der Phantasie die Dinge dienstbar zu machen. (So wird aus zwei Sesseln ein Bett, aus einer umgehängten Schürze ein Zaubermantel usf.)

3. Gewöhnlich sind es im Anfang immer dieselben Kinder, die kraft ihrer Sprechgewandtheit und Fähigkeit, mimisch darzustellen, das Gehörte reproduzieren. Da aber das Dramatisieren sehr beliebt ist und die Kinder immer Wiederholungen verlangen, so hat die Kindergärtnerin die Möglichkeit, die Spieler auszutauschen. Wenn auch nun diese Kinder im allgemeinen ihre Vorgänger in Rede und Handlung nachahmen, so kommen sie doch, durch ihren Erfolg ermutigt, schließlich zu ihrer eigenen Darstellungsweise.

4. Die Kindergärtnerin verhalte sich beim Dramatisieren stark passiv. Sie greife nur ein, wenn es nötig wird.

Vor allem aber muß sie das Theaterspielen organisieren. Die Vorarbeiten, das Richten der Sessel usw., sollen von möglichst vielen Kindern erledigt werden. Die Ernennung von Theaterdienern, Kassieren und Ordnern trägt viel zu der erwünschten Aktivität der Kinder bei. Eingeleitet kann das Theaterstück durch ein gemeinsames Lied werden. Dann kommt das Spiel, das in seiner Abwicklung möglichst wenig von der Kindergärtnerin beeinflußt werden soll, denn nur so ergibt es ein klares Bild von der Auffassung der Kinder.

5. Die dramatische Wiedergabe von Märchen und Erzählungen bietet der Kindergärtnerin eine unerschöpfliche Quelle von Beobachtungen, den Kindern bereitet sie großes Vergnügen.

Es ist daher im Interesse beider gelegen, diese Art des Spieles im Kindergarten zu pflegen. Da es aber ein Spiel ist, das nur dann wertvoll ist, wenn der Wunsch, etwas wiederzugeben, spontan bei den Kindern entsteht, so ist es selbstverständlich, daß die Eltern hier nicht als Zuschauer zugezogen werden können, um so mehr, als sie sich als Erwachsene nicht mehr so leicht in das Reich des Kleinkindes versetzen können.

§ 14. Das Formen.

(SE § 18.)

1. Das plastische Schaffen, das Formen in drei Dimensionen, fällt dem Kinde meist bedeutend leichter als die flächenhafte Darstellung (Zeichnen, Ausschneiden). Das Kind kommt durch das Formen vor allem zur Körpervorstellung. Neben dem Gesichtssinn wird der Tastsinn entwickelt und der Muskelsinn beider Hände gestärkt.

Das Formmaterial erlaubt ein Versuchen, Erfinden, Gestalten, das dem Kind immer neuen Reiz, neuen Genuß am Formen gewährt. Kinder, die frei mit Ton und Plastilin schaffen dürfen, geben sich bei ihrer Arbeit ganz und natürlich. Die beobachtende Kindergärtnerin ersieht aus den kindlichen Formarbeiten und gelegentlichen Selbstgesprächen bei der Arbeit Interesse, Fähigkeit, Auffassung und Vorstellung — die Individualität — ihres Zöglings.

2. Einen Lehrgang „vom Leichteren zum Schwereren" aufzustellen, wäre verfehlt. Je stärker das vorangegangene Erlebnis, die Anregung, war, desto intensiver und konzentrierter werden die Kinder formen. Um die Kinder in die Technik des Formens einzuführen, rege man ein Gebiet zur Darstellung an, das den Kindern die Möglichkeit gibt, das Material gut kennenzulernen.

Zum Beispiel bietet der Übungsstoff „Die Küche" viel Anregung. Die Kinder kneten, bis die Formmasse bildsam (weich) ist. Sie üben das Walzen auf der Unterlage. Durch Biegen und Anfügen formen sie aus der Walze Nudelwalker, Wurst, Salzstangerl, Kerze, Flasche, Kipfel usw. Die Kinder formen zwischen den flachen Händen durch drehende Bewegung der Handteller Kugeln und machen sie zu Klößen, Äpfeln, Kirschen, Eiern. Sie plätten die Kugeln und formen Teller, Deckel, Löffel; sie höhlen die Kugeln durch Fingereindruck aus zu Töpfchen, Schüsseln, Kübeln, Körbchen. Geschicktere, phantasiereichere Kinder — die Darstellungsfähigkeit ist ja auch bei gleicher Altersstufe sehr verschieden — bilden Kannen, Krüge u. a.

So erübrigt sich ein Vorarbeiten und Vorzeigen durch die Kindergärtnerin. Besonders in Familienabteilungen bildet sich durch Mitteilung der größeren Kinder an die kleineren eine Art Überlieferung der Behandlung des Knetmaterials heraus. Außerdem lernt das Kind die Eigenschaften des Tons oder Plastilins durch sein Probieren bald kennen.

So bedeutet das bloße Klopfen auf dem Ton schon ein Experimentieren. Bald beginnt das Kind aber zu kneten, zu walzen, zu drücken, es hat die richtige Materialbehandlung erkannt. Sein Betätigungsdrang, seine Freude an der Bewegung findet einige Zeit Befriedigung an diesem ziellosen Formen. Infolge der Zufallsähnlichkeit mit irgendeinem Ding benennt das Kind dann eine Formarbeit. Bald genügt das dem Kinde nicht, es setzt sich vor Beginn der Arbeit ein Ziel. („Jetzt werd' ich ein Manderl machen.") Oft wird trotz solch einer Zielsetzung das Endergebnis ein anderes. Das Tonstück ändert eben während der Arbeit seine Form und die tätige Phantasie des Kindes findet Ablenkung vom gesteckten Ziele.

3. Es zeigen sich schon jetzt Begabungsunterschiede bei den Kindern. Die Kleinen formen größtenteils einzelne Teile und setzen die Formarbeiten zusammen. Das Kind baut auf, es stellt dar, was es weiß. Dieser Arbeitsvorgang weist auf realen Denkvorgang im Kinde hin. Andere schaffen aus einem Stück Masse, sie geben den Umriß des Geschauten, die Formals Ganzes. Die Kindergärtnerin erkennt aus den letzterwähnten Arbeiten das

bildnerisch begabte Kind, das Kind auf höherer Entwicklungsstufe. Manche Kinder „zeichnen" mit dem Plastilin, das heißt, sie arbeiten auf der Fläche, indem sie mit Tonrollen auf der Unterlage reliefartige Umrißdarstellungen bringen. (Abb. 11.) Beharrt ein Kind in dieser Darstellungsweise, so ersieht die Kindergärtnerin, daß dem Kinde die Körpervorstellung mangelt. Sie wird versuchen, diesem Vorstellungsmangel abzuhelfen.

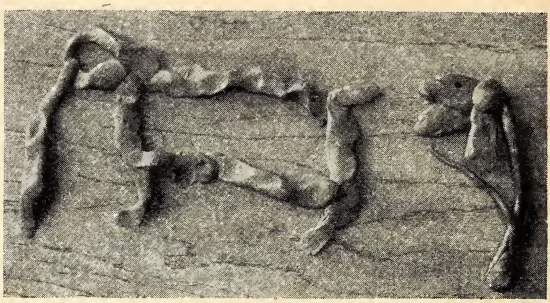


Abb. 11. Formarbeiten.

Wird zum Beispiel eine menschliche Figur „flach" dargestellt, so wird die Kindergärtnerin das Kind anregen, die Figur aufzusetzen, stehen zu lassen. Das Kind wird dann bald zur Überzeugung kommen, daß es dieser Anregung nur folgen kann, wenn die Figur nicht nur im Umriß dargestellt ist, sondern in körperlicher Form.

Einige Formarbeiten hebt die Kindergärtnerin im Kasten auf, da es unpädagogisch wäre, alle Arbeiten gleich wieder zu zerstören. Die Kinder sehen so ihre Arbeit gewürdigt und gehen mit Lust und Eifer an neue Darstellungen.

4. Als Formmasse wird in den Kindergärten hauptsächlich Ton und Plastilin (Ölton) verwendet.

Ton kommt billiger und die fertigen Arbeiten können daher Eigentum der Kinder werden. Ton hat aber den Nachteil, daß er schwer aufzubewahren ist (in zinkblechausgeschlagenen Kasten, mit feuchten Tüchern bedeckt), leicht durch Kneten erhärtet und einzelne ausgesteckte Formteile nur in feuchtem Zustande halten, getrocknet abfallen. Dagegen bietet Plastilin eine gebrauchsfertige Masse, die immer verwendet werden kann und auch in geformtem Zustande gut erhalten bleibt. Das Plastilin darf aber nicht zu hart sein (zu wenig Fettstoff), da den schwachen Handmuskeln des Kindes hier eine technisch unüberwindbare Schwierigkeit geboten wäre. Aber auch zu weiche, schmierige Tonmasse ist zu verwerfen. Besonders in der warmen Jahreszeit soll das Formen dem Spiele mit Sand Platz machen, da auch das Knetmaterial durch die Wärme leidet und schmutzt.

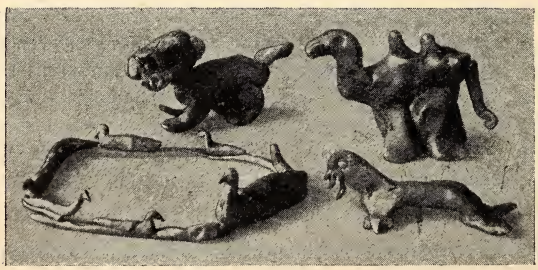


Abb. 12. Formarbeiten.

Als Arbeitsunterlage dient ein Holzbrettchen, ein Karton- oder Linoleumstück oder eine alte Schiefertafel. Beim Formen sind die Finger wohl Hauptwerkzeug, später kann man aber dem Kinde auch Stäbchen (Matador-

hölzchen) als Modellierwerkzeug bieten. Da heute Plastilin in Farben leicht erhältlich ist, ist es möglich, die plastischen Arbeiten bunt herzustellen. (Achtung auf reine Farbtöne und giftfreie Farbstoffe!) Doch muß aus hygienischen Gründen gewarnt werden, dasselbe Plastilin unbegrenzt lange zu benutzen. Es empfiehlt sich, jedem Kind eine eigene Plastilinschachtel zu geben. Auf Sauberkeit der Hände und des Werkzeuges (Unterlage, Stäbchen) muß streng geachtet werden. Beim Auftreten von ansteckenden Kinderkrankheiten (Hautausschläge!) oder mit offenen Wunden wird am besten in der Abteilung nicht geformt. Das zwecklose Ineinanderkneten von verschiedenfarbigem Plastilin soll nicht erlaubt werden.

Um dem kindlichen Bedürfnis nach Farbe zu entsprechen, können die Kleinen die fertigen Tonformen mit Erdfarben (gelöst in Leimwasser) bemalen. Doch sollen unschön grelle Farbtöne vermieden werden. Um die Haltbarkeit dieser Tonformen zu erhöhen, überzieht man sie mit einer dünnen Schichte von Schellack.

Auch ein kombiniertes Spiel macht den Kindern Freude. So baut eine Gruppe mit Bausteinen einen Gemüsestand, einen Bäckerladen, eine Stadt, Möbel eines Kindergartens. Eine andere Kindergruppe formt dazu Gemüse, Obst, Gebäck, Bäume, „Manderln".

So schaffen sich die Kinder mit den einfachsten Mitteln die kompliziertesten Spielsachen; etwaige Mängel werden durch ihre Phantasie ersetzt.

§ 15. Das Reißen und Ausschneiden.

(SE §§ 18 bis 20.)

1. Das Reißen aus Papier gibt dem Kinde die Möglichkeit, ohne Schere Formen in der Fläche darzustellen.

Verwendet werden Buntpapier, womöglich mattes, Pinsel, Klebestoff, dunkles Papier zum Aufkleben der gerissenen Formen. Die Kindergärtnerin wird den Kindern zuerst das Reißen mit Papier vorzeigen. Haben es die Kinder erlernt, so läßt die Kindergärtnerin Formen zu einem „Bilde" reißen.

Vom Darstellen mit gerissenen Formen gilt dasselbe, was beim Ausschneiden weiter unten ausgeführt ist. Nach den Einzelarbeiten werden Gruppenarbeiten gemacht.

Das Reißen lasse die Kindergärtnerin von jenen Kindern zum Darstellen verwenden, die dafür Vorliebe haben. Es empfiehlt sich insbesondere dort, wo nicht genügend Scheren zur Verfügung stehen, um alle Kinder zu beschäftigen.

2. Das Hantieren mit Schere und Papier macht den Kindern viel Freude.

Ängstliche Eltern verwehren gewöhnlich dem Kleinkinde diese lustige Beschäftigung mit dem Sprüchlein: „Messer, Gabel, Scher' und Licht, gehör'n für kleine Kinder nicht!" Solche Kinder bleiben oft ungeschickt oder betätigen ihren Drang an der unrichtigen Stelle, indem sie bei jeder Gelegenheit die verbotene Schere doch benützen und in einem unbeobachteten Augenblick Kleider, Stoffe u. dgl. im Haushalt zum Ärger der Umgebung zerschneiden.

Das Ausschneiden ist ein Darstellen in der Fläche mit geschnittenen Formen. Da wir im Kindergarten bei der Herstellung von Ausschneideformen Buntpapier benützen, wird damit auch der

Farbensinn der Kleinkinder geübt. Die Handhabung der Schere bezweckt, die Hand geschickt zu machen.

In Verwendung kommen: Scheren mit stumpfen Spitzen, buntes Papier, womöglich matt, nicht glänzend, Pinsel und Klebstoff, Papierblätter zum Aufkleben.

3. Zuerst gebe die Kindergärtnerin den Kindern die Schere und zeige ihnen die Handhabung. Dann lasse man die Kinder wertloses Papier zerschneiden.

Da in den Kindergarten auch größere Kinder kommen, die mit der Schere noch nicht umgehen können, muß sich die Kindergärtnerin in der ersten Ausschneidestunde einen Überblick über das Können der Kinder verschaffen.

a Abb. 13. b

Die Kleinen und die ungeübten Größeren werden durch das „Schnitzeln" das Schneiden mit der Schere erlernen. Die geschickteren größeren Kinder falten das Blatt und schaffen symmetrische Formen. Eine zufällig dabei entstehende baumähnliche Form gilt bei den Kindern als „Baum" (Abb. 13a), eine menschenähnliche Gestalt als „Männchen" oder „Kind" usw.

Kinder, die durch Übung die ersten Schwierigkeiten überwunden haben, werden schon ihre Künste zeigen; z. B. wird ein symmetrisches „Tannenbäumchen" ausgeschnitten (Abb. 13b). Viele Bäumchen geben einen Wald, durch den das Rotkäppchen geht. Kleine, symmetrische Sterne werden zu Blumen für eine Wiese. Körbchen, Vase usw. schneiden die Kinder ganz selbständig aus.

Das Buntpapier erhöht die Spiel- und Schaffensfreude der Kinder. Den Kleinen bereitet das größte Kunterbunt das meiste Vergnügen.

Sie schneiden frisch darauf los, kleben einige farbige Papierstücke auf das Zeichenblatt und übergeben dann der Kindergärtnerin das „fertige Bild". Allmählich sind die Kinder so weit, daß jede Form Anregung zum Ausschneiden gibt. Auch aus Modeblättern und Bilderzeitungen werden Abbildungen ausgeschnitten.

Beim Buntpapierschneiden lasse die Kindergärtnerin die größeren Kinder die Farben selbst wählen. Wenn das Kind nicht farbenblind ist, trifft es meistens das Richtige. Beobachten wir die Kinder beim Arbeiten, so können wir das aus ihren Gesprächen untereinander hören, z. B.: „Jetzt mache ich die Sonne aus Gelb" oder: „Kann ich das Häschen aus Braun machen?"

4. Die Kinder arbeiten auf zweierlei Art. Die Kleineren schneiden Teile und setzen dann beim Aufkleben die ganze Form zusammen (synthetisch), die Größeren hingegen formen mit der Schere aus dem Ganzen heraus (strukturierend). (Abb. 14 und 15.)

Das Größenverhältnis wird vom Kind oft schwer getroffen, das Haus, der Baum so groß wie das Kind gemacht.

Zum richtigen Größenverhältnis kann die Kindergärtnerin an Hand früher erzählter Geschichten anleiten, z. B.: „Der Wind bläst auf den großen, hohen Apfelbaum, das Kind steht darunter und fängt den Apfel in der Schürze auf!"

Durch die Anordnung beim Aufkleben entwickelt sich der Begriff für richtige Darstellung sowie für die Raumauffassung.

Gegebenenfalls macht die Kindergärtnerin die Kleinen aufmerksam, daß das Haus, der Baum auf etwas steht, daß er nicht in der Luft hängt und ein Streifen Papier die Straße oder Wiese andeuten muß.

Abb. 14. Synthetisches Verfahren.

Abb. 15. Strukturierendes Schaffen.

Ausschneidearbeiten.

5. Sind die Kinder im Schneiden und Kleben so weit geübt, dann läßt sich das Ausschneiden sehr gut für eine Gruppenarbeit verwenden. Mehrere Kinder zusammen können dann nach einer Erzählung oder einem Erlebnisse ein Gruppenbild darstellen.

Gibt man den Kindern Gelegenheit, in Freispielstunden auszuschneiden, so kann man sehen, wie sie eine Form oft wiederholen, verbessern, verschönern, mit Freude und Ausdauer dabei sind und zum planmäßigen Schaffen übergehen. Die Arbeitsschachtel (§ 2), die auch Ausschneidematerial enthält, bewährt sich da ebenfalls sehr gut.

Auf dunkles Papier aufgeklebt, heben sich die farbigen Ausschnitte schön ab und werden in der Mappe des Kindes, die mit dem Erkennungsbildchen versehen ist, für die Jahresausstellung gesammelt.

Einige Arbeiten gibt die Kindergärtnerin in einen Wechselrahmen zur Freude der Kinder, die ihre „Schöpfungen" gern sehen.

Anregung zum Ausschneiden geben den Kindern Gesehenes, Gehörtes, Erlebtes. Kinder, die viel Vorliebe für Schneiden und Kleben haben und gerade auf der Entwicklungsstufe stehen, wo das Buntpapier großen Reiz auf sie ausübt, werden ihre Erlebnisse vor allem mittels Ausschneideformen darstellen.

Erwähnt sei noch das Ausschneiden von Sternformen aus dreimal zusammengefalteten Quadrat- oder Kreisformen. Kinder, die noch schwer Formen schneiden können, lieben das Sternausschneiden sehr. Die symmetrischen Formen, die so leicht und rasch entstehen, erfreuen die Kinder in hohem Maße.

6. Bei der Arbeit selbst wird die Kindergärtnerin die Kleinen wie bei allem zur Nettigkeit und Reinlichkeit anhalten; sie werden den Klebstoff auf einem Brettchen oder Papier vorbereiten, die Pinsel nach dem Kleben abstreifen und reinigen.

Beim Ausschneiden muß die Kindergärtnerin die Kinder und besonders die Neulinge beachten, die manchmal gern mit den Scheren einander die Haare abschnitzeln oder Schneideversuche an den Schürzen machen. Das gibt Verdruß mit den Eltern.

Kinder, die nicht bei der Sache sind, beschäftige die Kindergärtnerin mit etwas anderem und nehme ihnen die Schere weg. Der besseren Übersicht halber soll die Kindergärtnerin nie mehr als 10 Kinder mit der Schere arbeiten lassen.

Im übrigen lasse man die Kinder nicht so lange bei der Beschäftigung, daß sie ermüden.

Die Betätigung im Kindergarten ist für das Kind als Spiel und Schaffensfreude aufzufassen.

Praktische Verwendung findet das Ausschneiden von Formen und Friesen als Verzierung für das Puppenzimmer oder die Spielecke.

§ 16. Zeichnen und Malen.

(SE § 20.)

1. Das Zeichnen im Kindergarten hat den Zweck, dem Kinde Gelegenheit zu geben, seinen lustvollen Drang zum Kritzeln, Striche- und Linienmachen zu betätigen und die Entwicklung dieses Tuns zum Darstellen anzuregen und zu fördern.

Wer hätte nicht schon vorschulpflichtige Kinder beobachtet, wie sie mit einem Stück Kreide sinnlose gerade und krumme Striche machen, die Mauern, die Steine auf dem Gehsteig u. a. bekritzeln!

Welche Freude bereiten wir einem Kleinkind in der Familie, wenn wir ihm Bleistift und Papier geben! Ganz wichtig ahmt der Knirps die Handbewegung seiner älteren Geschwister, die die Schule besuchen, in der Meinung nach, jetzt schon schreiben und zeichnen zu können.

2. Die Ergebnisse dieses Tuns sind naturgemäß zunächst ärmlich; zum Beispiel stellen bei der menschlichen Gestalt einfache Striche Arme und Beine dar. Allmählich kann aber der Erzieher meist merkliche Fortschritte beobachten. Das zeichnerische Spiel nimmt Schaffenscharakter an. Die Aufgabe der

Kindergärtnerin ist hiernach von selbst gegeben: Zuerst beobachten, dann zu fördern versuchen!

Erlebnisse erhöhen die Schaffensfreudigkeit des Kindes.

Durch rege Plaudereien, kindgemäßes Erzählen von Märchen, durch Zeigen von Bilderbüchern, durch das Feiern kleiner Feste, wie Geburtstag der Kinder, Ostern, Fasching usw., durch Spaziergänge wird sie Erlebnisse schaffen und durch sorgsame Pflege des individuellen Schaffenstriebes dem Kind Anregung geben. (Abb. 16.)

In den Kindergarten kommen oft fünfjährige Kinder, denen zu Hause keine Gelegenheit zum Zeichnen gegeben wurde. Sie können den Bleistift nicht halten, brechen oft die Spitze ab oder durchbohren das Papier. Man lasse daher ungelenke Zeichner und Kinder auf der Kritzelstufe vorerst fleißig auf der Wandtafel zeichnen. Es ist ein gutes Mittel zur Erzielung kräftiger Linienführung und stärkt die Arm- und Handmuskeln.

Die Kleinsten wird die Kindergärtnerin zeichnen und dann erzählen lassen, was sie gezeichnet haben, die Größeren aber schon anregend beeinflussen.

Wenn in einer Zeichnung ein Männchen ohne Hände dargestellt wurde, wird die Kindergärtnerin zum Beispiel sagen: „Laß das Männchen ein Körbchen tragen!" Das Kind wird nun die Hände zeichnen müssen.

Unselbständige, oberflächliche Kinder aber wird sie zur Sorgsamkeit anhalten. Schüchterne Kinder muntert die Kindergärtnerin auf.

Auch wird sie darauf achten, daß die Kleinsten die Zeichnungen der Großen nicht durch Bekritzeln verderben; sie wird weiters zu verhindern trachten, daß ungeschickte Kinder die guten Zeichner stören.

Auch empfiehlt es sich, die Kinder nach freier Wahl in Gruppen sitzen zu lassen.

Die Kinder lernen voneinander, Freunde helfen einander aus. Manches Kind sieht seinem Nachbar zu und will es „auch so schön" machen wie dieser.

Die fertigen Zeichnungen gebe man in den Wechselrahmen an der Wand. Die Kinder freuen sich über ihre Leistungen und urteilen neidlos. Die Zeichnungen sammle die Kindergärtnerin für jedes Kind in einer Zeichenmappe mit dem Erkennungsbildchen des Kindes.

Auf Wunsch gibt man auch dem Kind eine Zeichnung nach Hause mit.

Um den schaffenden Kindern genügend Gelegenheit zur Entwicklung im Zeichnen zu geben, ist es empfehlenswert, sie in Freibeschäftigungsstunden am Nachmittag oder am Morgen vor Beginn auf Wunsch frei zeichnen zu lassen. Solche Zeichnungen bringen oft Darstellungen von Erlebnissen außerhalb des Kindergartens.

Ein Kindertheaterbesuch, ein Ausflug mit den Eltern, ein Familienfest gibt Anregung. Hier bieten sich der Kindergärtnerin oft überraschend gute Leistungen. Der Erzieher gewinnt aus solchen Zeichnungen ein Bild über Verstand, Gedächtnis und Auffassung des Kindes. Sie sind die Handschrift des Kindes, bevor es noch schreiben kann.

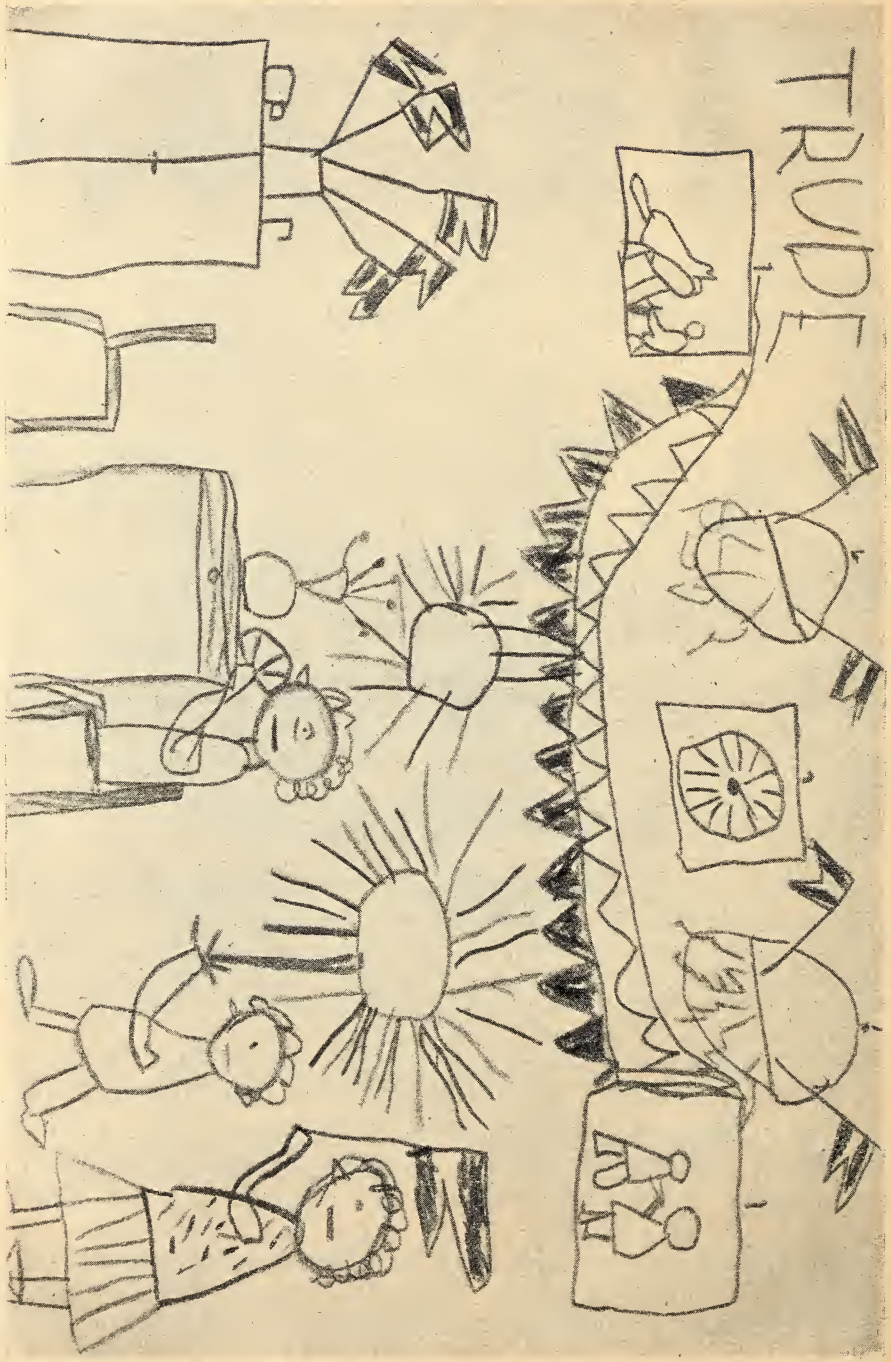


Abb. 16. Kinderzeichnung: Staatsfeiertag. (Mädchen, Alter 5;9.)

Auch erzählt uns die Zeichnung manches, was das Kind in Worten noch nicht so gut ausdrücken kann.

Praktische Verwendung findet das Zeichnen im Kindergarten etwa bei der Herstellung von Zeichenmappen aus Kleisterpapier, wobei die Kinder selbst mit dem Malpinsel mithelfen können.

Mit dem gezeichneten oder gemalten Erkennungsbildchen geschmückt, bietet die Mappe einen freundlichen Anblick. Gleiches gilt von der Arbeitsschachtel.

Auch Holzschachteln kann man bemalen und lackieren.

Friese, Wandschmuck und Ähnliches für die Puppenecke fördern ebenfalls das künstlerische Empfinden des Kindes.

3. Vorbedingungen für das Zeichnen sind: gutes, von links einfallendes Licht, gute Haltung, entsprechendes Zeichenmaterial.

Als solches kommt in Betracht:

Weißes Zeichen-, farbiges Naturpapier (das Papier darf nicht glänzen und muß rauh sein), Farbstift, Wandtafel, weiße und farbige Kreide. Man gebe dem Kinde ein genügend großes Zeichenblatt zum Kritzeln und Zeichnen.

Der Farbstift sei lang genug, daß ihn das Kind gut halten kann; für kurze Stifte dient der Bleistiftverlängerer.

Die Wandtafel ist in Kindeshöhe anzubringen, um gerade Kopf- und Körperhaltung zu ermöglichen.

Beim Zeichnen selbst muß die Kindergärtnerin wie bei allen Beschäftigungen zur Ordnung, Reinlichkeit und Nettigkeit anhalten. Linkshänder sollen angeleitet werden, mit der rechten Hand zu zeichnen, um die schwache Hand zu stärken.

4. Das Malen des Kleinkindes ist ein Darstellen in der Fläche mit Pinsel und Farbe. Als Farben können Wasserfarben verwendet werden. Am besten eignen sich aber gewöhnliche Erdfarben, in Leimwasser gelöst.

Sie sind sehr billig, trocknen schneller als Wasserfarben und verwischen sich daher weniger.

Als Pinsel nimmt man breite Borstenpinsel.

Um die Erdfarbe anzureiben, löst man Leimpulver (Dextrin) in kaltem Wasser auf. Von dieser Flüssigkeit schüttet man in den Maltiegel auf die Farbe und erhält das Farbleimwasser zum Malen, das die Kindergärtnerin den Kindern zum Malen vorsetzt.

Diese Farben eignen sich nur zum Anlegen; ein Schattieren ist nicht möglich, weil sie ineinanderrinnen.

Die Kindergärtnerin zeigt dem Kinde zuerst die Handhabung des Pinsels.

Die Vierjährigen arbeiten damit geradeso wie beim Zeichnen auf der Kritzelstufe. Sie schmieren einfache Pinselstriche auf das Papier.

Es eignen sich daher nur die größeren Kinder für das Malen.

Sobald das Kind mit dem Gebrauche des Pinsels hinlänglich vertraut ist, gebe die Kindergärtnerin dem Kind ein genügend großes Blatt Zeichenpapier.

Es genügt auch lichtes Packpapier, auf der rauhen Seite verwendet.

Nun lasse die Kindergärtnerin die Kinder die Umrisse des Themas, z. B. Häuser der Straße, Blumen, ein Schrebergartenhaus, zeichnen, am besten mit einem breiten Zimmermannsstift. Dann beginnt das Anlegen der Flächen.

Man mache das Kind aufmerksam, daß die verschiedenen Farben mit Beachtung der Umrißlinien aufgetragen werden müssen. Sonst rinnen die Farben ineinander.

Man kann auch das lichte Zeichenpapier mit einem farbigen Untergrund anlegen und dann erst das Thema malen lassen.

§ 17. Bauen.

(SE §§ 18, 19, 26.)

1. Der große Wert des Spieles mit Bausteinen liegt in der Zerlegbarkeit des Materials, das immer eine Umgestaltung der Bauform gestattet. Die einfachen Bauklötze eignen sich vorzüglich für das freie Schaffen der kindlichen Phantasie.

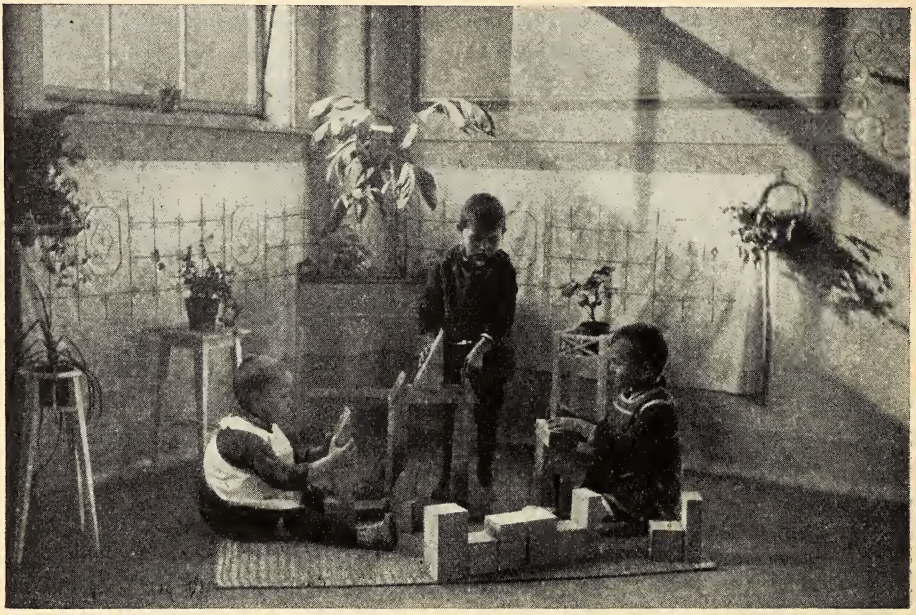


Abb. 17. Bauspiel auf der Bastmatte.

(Aus dem Kindergarten Wien, XII., Dörfelstraße 1. — Aufnahme: Wirtschaftsmuseum der Gemeinde Wien.)

Deshalb sind verschiedene Baukasten auf dem Spielzeugmarkt zu finden. Für die Kleinsten haben aber nur die einfachsten Klötze Wert als Spielmittel. (1. und 2. Fröbel-Baukasten, SE § 26.) Würfel, Längensteine und halbe Würfel, Dächer genügen für das Bauspiel der 2- bis 4jährigen. Sind diese einfachen Bausteine bunt (Farbspiele des Matadorhauses, Würfel und Prismen mit bunt lackierten Flächen), so wirken sie nicht nur durch ihre Form, sondern auch die Farbe begünstigt ein freies, schöpferisches Gestalten.

Bauen nach Vorlagen beeinträchtigt ungemein das Spiel der freien Phantasie. Es schafft nur ein mechanisches Nachahmen, das für die

Entwicklung des kindlichen Geistes hemmend ist; daher kein Vorbauen durch die Kindergärtnerin und gemeinsames Nachbauen der Kinder, auch sparsamste Verwendung von Bauvorlagen! Die Kinder bauen frei.

Manchmal kann die Kindergärtnerin ein Thema anregen, darf das Bauen aber nicht beeinflussen. Um den Kindern möglichste Bewegungsfreiheit gewähren zu können, empfiehlt es sich, Gruppen von Kindern beim Bauspiel auf der Bastmatte (Decke) zu beschäftigen. (Abb. 17. Bei größerer Kälte nicht; Erkältungsgefahr!)

Die Kindergärtnerin lernt viel durch Beobachtung der bauenden Kinder. Manche Kinder spielen ruhig, versunken in ihr Bauen, andere sind nervös, lassen sich leicht ablenken, einige haben keine Ausdauer und bringen keine Bauform fertig. So lernt sie die selbständigen Kinder kennen und kann die hilflosen durch Anregung und Lob unterstützen und ermuntern.

2. Das zweijährige Kind begnügt sich zunächst mit dem Angreifen, Halten und Heben der Steine, es bewegt, schiebt, wirft die Klötze, aber es baut noch nicht. Später setzt es einzelne Steine nebeneinander.

Eine zufällige Ähnlichkeit der Bausteinreihe erinnert das Kind an bekannte Dinge. (Vgl. dasselbe beim Formen!) So erinnert eine Reihe von Klötzen an einen Eisenbahnzug, einzelne Steine können Häuser oder Menschen sein. Das Kind benennt nun die Bauform nach seinem Erinnerungsbild; die Ähnlichkeit, das charakteristische Merkmal, genügt ihm dazu.

Das Aufeinandersetzen einzelner Bausteine fällt dem Kinde bedeutend schwieriger.

Wieviel fehlende Handgeschicklichkeit muß bei diesem „Türmen" durch Geduld ersetzt werden! Unermüdlich beginnen die meisten Kinder Turm und Haus wieder neu aufzubauen, sie lassen sich durch öfteres Mißlingen nicht entmutigen. Die Kindergärtnerin wird beobachten, daß gerade in dieser Schwierigkeit und ihrer Überwindung der Reiz des Aufbauens liegt. (Vgl. Legen, § 18!)

Der Wille des Kindes ist an den Bauspielen stark beteiligt. Das Mehr der kindlichen Erfahrung und Geschicklichkeit fördert die Entwicklung der Leistungen des Kindes. Es beginnt mit einer bestimmten Zielvorstellung zu bauen (Formen, § 14!). Unbewußt erkennt es im einzelnen Klotz ein Bauelement.

Gleiche Steine werden aneinander gereiht oder zu Wänden aufgebaut. Die Kinder beginnen Räume abzugrenzen (Anlage von Puppenzimmern, Mauer um den Hof oder Garten), sie führen Zweckbauten (Kirche, Haus) auf; sie sind ganz in die Eigenart und Technik des Bausteines eingedrungen und beherrschen sie. Die weitere Entwicklung zeigt sich im Versuch, die Bauform auszuschmücken, möglichst vollkommen zu bauen.

Fünf- und sechsjährige Kinder haben schon Verständnis und die nötige Baugeschicklichkeit für unregelmäßige, schwierige Bausteinformen.

3. In vielen Kindergärten verwendet man die Steine des ersten und zweiten Wiener Baukastens als Baumaterial.

Der 1. Wiener Baukasten (Abb. 18), ein Würfel von 1 dm Seitenlänge, enthält in drei Lagen 4 Würfel, von denen 2 diagonal geteilt sind, ferner 4 Längensteine, einer der Länge und einer der Breite nach geteilt.

Der 2. Wiener Baukasten (Abb. 19), auch ein Würfel von 1 dm Seitenlänge, zerfällt in drei Lagen. Diese sind zerlegbar in 3 große und 3 kleine Prismen, wovon je eines diagonal geteilt ist, und in 5 Würfel, davon 2 diagonal geteilt; ferner in 5 Längentafeln, von denen eine der Breite nach geteilt ist.

Das Einräumen (den Lagen entsprechend) muß wohl zuerst mit den Kindern geübt oder gemeinsam gemacht werden. Durch die bestimmte Lage der einzelnen Steine ist es der Kindergärtnerin leicht möglich, die Vollständigkeit der Baukasten nach dem Spiele zu überprüfen. Für die Kinder ist das Einräumen ein Mittel, den Ordnungssinn zu üben.

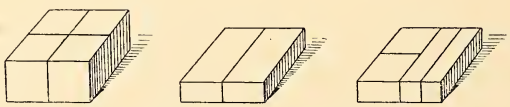


Abb. 18. Der Erste Wiener Baukasten.

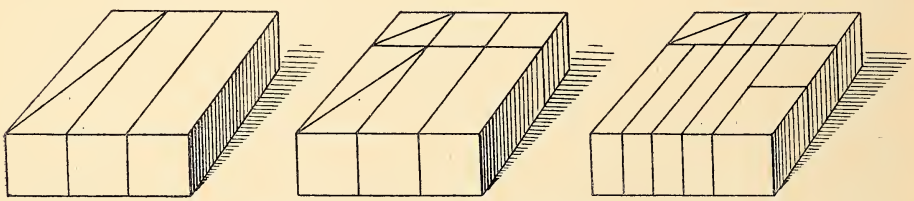


Abb. 19. Der Zweite Wiener Baukasten.

4. Wenn die Kindergärtnerin Abfallholz bei einem Tischler besorgen kann, wird sie bald die schönste Bauschachtel für die Kinder gesammelt haben.

Ungleich große, unregelmäßige, glatte, rauhe Flächen regen hier die Kinder an und stellen höhere Aufgaben an Phantasie und Geschicklichkeit. Außerdem ist dieser „Baukasten" immer vollständig und kann trotzdem erweitert werden. Auch die Spielwarenindustrie erzeugt gute Bauspiele auf dieser Grundlage. (Münchner Bausack, Dusyma-Bauklötze, Bauhausspiele, Waldorf-Bausack, Bauschachtel von Merz, Berliner Werkhaus, Volkert-Baukasten.)

Auch mit überklebten Zündholzschachteln (§ 20) Papierrollen und leeren Holzschachteln bauen die Kinder gern.

Die Billigkeit dieses leicht zu beschaffenden Spielmittels ist sein großer Vorzug. Da die Schachteln mit buntem Papier überklebt sind, ist die Farbe auch gleich Schmuck und künstlerische Anregung für die Kinder. Um die Standfestigkeit der „Schachtelbausteine" zu erhöhen, können sie vor dem Überkleben auch mit Sand gefüllt werden. Große Bausteine können auch leicht aus überklebten Pappschachteln gemacht werden. Besonders die Mädchen bevorzugen farbige Bauelemente, da ihr Schönheitsgefühl gegenüber den mehr konstruktiv veranlagten Knaben stärker entwickelt ist.

Die Verwendung großer Holzbausteine im Kindergarten ist sehr zu empfehlen, so z. B. eine 40fache Vergrößerung des Würfels und Längensteines aus dem 1. und 2. Fröbel-Baukasten. (SE § 26.) Die Kinder haben hier Gelegenheit, ihre Lust an kräftiger Betätigung zu befriedigen. Sie bauen Autos, Wagen und Möbel, die sie selbst benützen können. (Abb. 17.)

Ein überaus wertvolles Bauspiel, den Matadorbaukasten, finden wir fast in jeder Kinderstube.

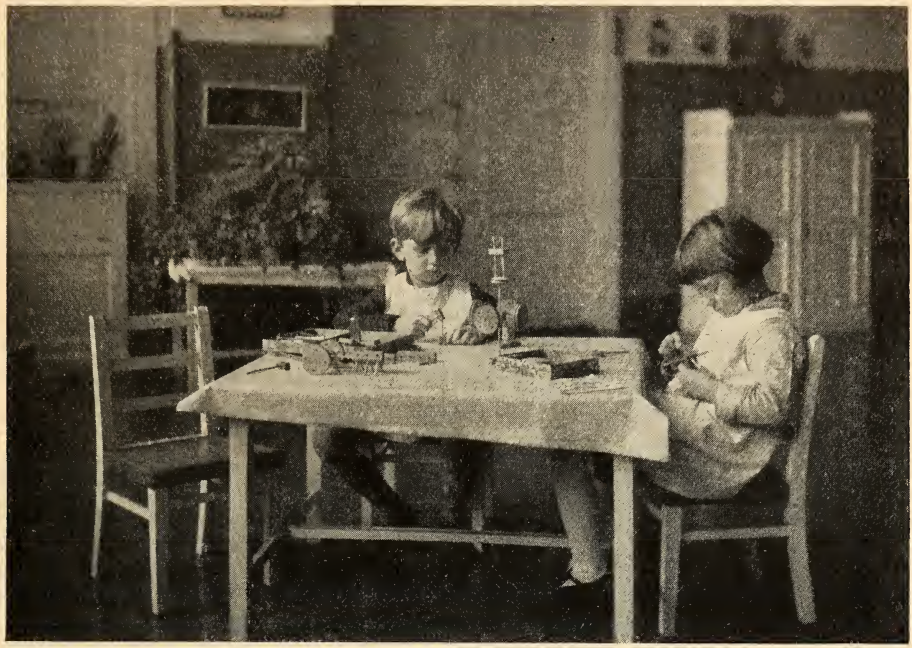


Abb. 20. Matadorbauspiel.

(Aus dem Kindergarten Wien, XIX., Philippovichgasse 2. — Aufnahme A. Boisard.)

Die Bauelemente sind Würfel (2 cm Seitenlänge), aus Würfeln zusammengesetzte Klötze, dann Brettchen, Räder und Stäbchen, die alle in einem bestimmten Größenverhältnisse zueinander stehen. Da alle Bauteile an allen Seitenflächen mit Bohrungen versehen sind, können die einzelnen Teile mit den Stäbchen verbunden werden. Ein Hammer und kleine Röllchen vervollständigen den Baukasten.

Die aufmerksame Kindergärtnerin wird sehen, daß durch dieses Bauspiel nicht nur die technische Entwicklung des Kindes gefördert wird, sondern daß bei den Kleinsten das Matadorspiel auch Geduld- und Geschicklichkeitsübung ist.

Zwei- bis Dreijährige beschäftigen sich oft lange nur mit dem Stecken der Stäbchen in die Bohrungen; erst wenn sie hier Sicherheit erlangt haben, beginnen sie wirklich zu bauen. (Beginn der Darstellungsfähigkeit mit dem 4. Lebensjahr.)

Die Kinder begnügen sich auch später mit der nachträglichen Deutung ihrer Bauformen, mit der symbolischen Darstellung. Erst

das sechsjährige Kind stellt das auffällige Hauptmerkmal eines bestimmten Dinges dar. (§ 14.)

Das Kleinkind baut Möbel, Geräte, Wagen und Tiere. Die fünf- bis sechsjährigen Knaben bauen gern Maschinen, deren Funktion ihnen meist nicht einmal klar ist; es genügt ihnen, wenn sich ein Rad drehen läßt oder ein Teil beweglich ist. (Abb. 20.) In diese Periode fällt das Anfangsstadium der technischen Entwicklung des Kindes.

§ 18. Das Legen.

1. Die Fröbelgaben zur Darstellung der Fläche sind Täfelchen; zum Ausdruck der Linie dienen Stäbchen und Ringe und die Verkörperung des Punktes sind Holzknöpfe oder runde Körper (Samen). Das früher mehr geübte Legen mit diesem Legematerial tritt jetzt als Beschäftigungsmittel in den Hintergrund. Die Kinder ziehen Malen, Ausschneiden und Zeichnen zur Darstellung der Fläche und Linie dem Legen vor.

Die Kindergärtnerin wird den Kindern aber trotzdem Legematerial bieten. Es stehen ihr dazu Legetäfelchen, Holzknöpfe und Stäbchen zur Verfügung. Die Täfelchen sollen nur einfache Formen (Abb. 21), wie Quadrat, dieses diagonal geteilt („Dach"), und Rhombus (Sternbrettchen), aufweisen.

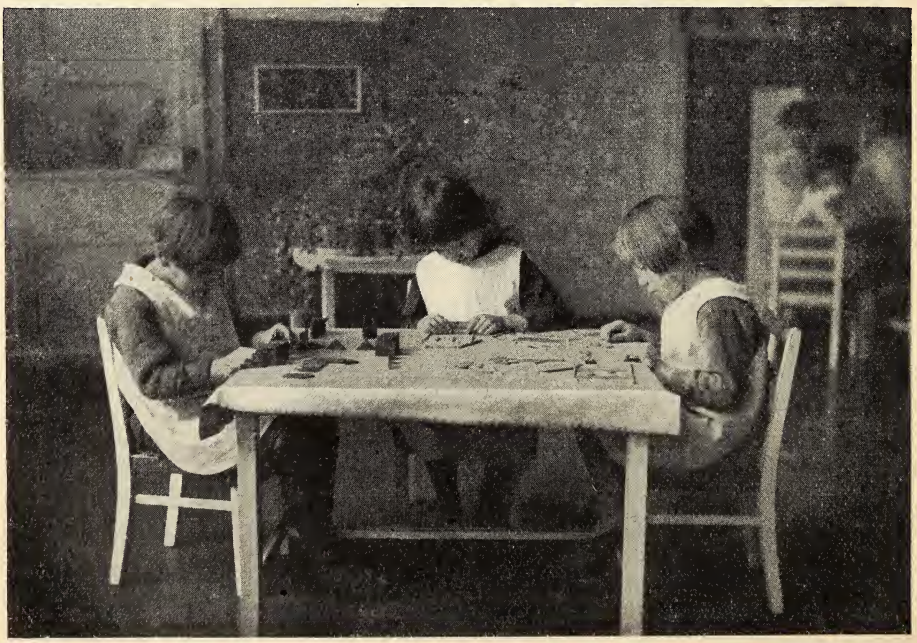


Abb. 21. Legespiel.

(Aus dem Kindergarten Wien, XIX., Philippovichgasse 2. — Aufnahme A. Boisard.)

Diese Formen genügen, um die Phantasie der Kinder anzuregen. Die Knöpfe sind Holzscheibchen; die vierkantigen Stäbchen werden den Kindern in verschiedener Länge geboten. Die Stäbchen und Täfelchen stehen in einem bestimmten Größenverhältnis zueinander, um kombiniert benützt werden zu können. Das Samenlegen (z. B. mit halben runden Erbsen) ist unhygienisch und gefährlich, da die Kleinen die Samen gern in Mund, Nase und Ohren stecken; es unterbleibe daher! Auch Ringe (Halb- und Ganzringe in verschiedenen Größen) aus Stahl oder verzinktem Eisendraht werden als Legematerial jetzt wenig verwendet.

Das Legematerial aus Holz kann in der Naturfarbe des Holzes belassen oder mit Holzbeizen bunt gefärbt werden.

Die käuflichen Holzbeizen in Pulverform dienen am besten diesem Zweck, doch verlange man giftfreie Farben (Gebrauchsanweisung auf der Packung). Das Auftragen der Farbe erleichtert ein Borstenpinsel; große Mengen von Legematerial färbt man durch Eintauchen in die Farbe. Eindringen des Farbstoffes wird durch die Verwendung heißer Beizen erreicht.

Das Legen mit naturfarbenem Material übt vor allem den Formensinn der Kleinen. Das bunte Legematerial gibt dem Farben- und Schönheitssinn der Kinder Anregung.

2. Nachdem die Kindergärtnerin die Kleinen mit dem Material bekannt gemacht hat, sollen die Kinder beim Legen die Möglichkeit haben, das gesamte Legematerial kombiniert zu benützen. Ein gemeinsames Legen mit Vorlegen der Kindergärtnerin würde dem Kinde jede freie, individuelle Schaffensmöglichkeit nehmen. Die Kinder legen frei.

Sie bringen meist Lebensformen. Die Mädchen legen gern Zierformen (Sterne, Wunderblumen, Teppiche). Die Eigenart des Materials erlaubt besonders die Hauptmerkmale, die abstrakte Form eines Gegenstandes darzustellen. Durch das Legen von bunten Schönheitsformen wird das rhythmische und ästhetische Gefühl gefördert.

Die Kindergärtnerin kann Themen zur Darstellung durch Legematerial anregen.

Nach einem starken Erlebnis (Spaziergang, Erzählung, Anschauungsübung) wird es nicht schwer fallen, die Kinder zum Legen des Geschauten oder der Phantasievorstellung zu bringen.

Die Kinder verwenden das Legematerial oft als Bausteine.

Sie bauen kleine Häuschen, stellen Zäune auf oder türmen Knöpfe zu hohen Stößen. Die Kindergärtnerin wird darin nicht ein reines Bauspiel sehen, viel eher wird sie das Tun der Kinder als Geduld- und Geschicklichkeitsspiel werten. Sie wird die Kinder ruhig gewähren lassen und in diesem Spiel eine Förderung für die Handgeschicklichkeit des Kindes sehen. Gleichzeitig erwirbt das Kind hier unbewußt (ähnlich wie beim Bauen) die ersten Erkenntnisse einiger physikalischer Gesetze. (Gleichgewicht, Schwere.) Wenn die Kindergärtnerin dieser Freude an Geschicklichkeitsübungen entsprechen will, kann sie das Legen von Lebensformen leicht damit verbinden. Wenn die Kinder z. B. ein Haus, einen Wagen gelegt haben, kann sie die Kleinen anregen, einzelne Fenster zu öffnen (aufzustellen). Die Kinder werden freudig auf die Idee eingehen und die Erzieherin hat so das Darstellen auf der Fläche, das Legen, mit einer speziellen Geschicklichkeitsübung verbunden.

§ 19. Das Falten.

1. Das Papierfalten kommt im Kindergarten als Ausdrucksmittel der kindlichen Vorstellungen nicht in Betracht. Es ist meist eine nachahmende Tätigkeit der Kinder. Die Kindergärtnerin arbeitet langsam vor und die Kinder folgen, doch müssen sie wissen, was mit den Bügen und Brüchen erreicht werden soll, damit sie nicht gedankenlos nachahmen. Das Falten aus dem gegebenen Faltblatt erzieht zum genauen Arbeiten, ist eine Geschicklichkeitsübung mit praktischem Wert (Wäschelegen) und fördert den Formensinn; besonderen Wert für die geistige Entwicklung des Kindes bietet es aber nicht.

Trotzdem wird die Kindergärtnerin manchesmal mit den größeren Kindern falten. Sie wird aber nur Dinge falten lassen, die dem Kinde bekannt sind und die von den Kleinen zum Spiel verwendet werden können.

Die Kinder im 4. bis 6. Lebensjahre können nur die einfachsten Formen falten.

Viele Büge verwirren das Kind, es ist dann nicht mehr imstande, der Kindergärtnerin zu folgen, es wird entmutigt und die Arbeit wird lustlos für das Kind. Daher sollen nur die einfachsten Faltformen geboten werden, die von Kindern bald selbständig gemacht und erweitert werden können.

2. Als Stoff für das Falten dient Papier in verschiedenen Sorten.

Große Formen (Mützen, Schiffe, Drachen) müssen aus stärkerem Papier (Packpapier, Naturpapier) angefertigt werden. Sonst werden im Kindergarten am besten die fertiggeschnittenen Faltblätter verwendet. Es genügen hier die Blätter in Quadratform (etwa 15 cm Seitenlänge). Die Kindergärtnerin muß auf genaues Decken der Ecken und Kanten beim Falten achten und den Kindern das Glattstreifen des Buges mit dem Daumennagel zeigen. Das Falten wird auch erleichtert, wenn den Kleinen das Falten vom Tischrand zur Mitte geläufig ist.

3. Das einfachste Falten aus der Quadratform beginnt mit dem Falten einer Mittellinie im Viereck. (Abb. 22, Fig. 1, 2.) Die Kindergärtnerin benennt die so entstandene Faltform oder läßt die Kinder einen Namen finden. (Z. B. Buch, Dach, Fig. 3.)Durch einen neuen Bug entsteht das Taschentuch, nach dem Aufmachen der Form sieht das Kind die Büge der gekreuzten Mittellinien. (Fenster, Fig. 4, 5.) Durch das Abbiegen der einzelnen Ecken entstehen: Efeublatt (1. Ecke), Häuschen (2. Ecke), offener (3. Ecke) und geschlossener Briefumschlag (4. Ecke, Fig. 6 bis 9). Diese Büge sind zu vielen anderen Faltformen nötig. Durch Wenden des geschlossenen Briefes (die „Markenseite" ist oben) und Falten aller Ecken zum Mittelpunkt kann das Salzgefäß, dieses durch Umbiegen der Ecken zu einem Körbchen oder zu einem Christbaumsterne gefaltet werden (10, 11, 12, 13).

Um einen Trinkbecher oder einen Hut zu biegen, beginnt man mit dem Aufeinanderlegen zweier gegenüberliegender Ecken. Aus dem Viereck wird ein Dreieck. (Kopftuch.) Wenn die Zipfel des Tuches umgelegt werden, daß sie an die gegenüberliegende Dreieckseite stoßen und die zwei freien Ecken umgebogen werden, ist der Trinkbecher (Hut, Gartengeschirr) fertig (14, 15). Wird nur ein freies Dreieck umgebogen, so entsteht eine Wandtasche für das Puppenzimmer (16).

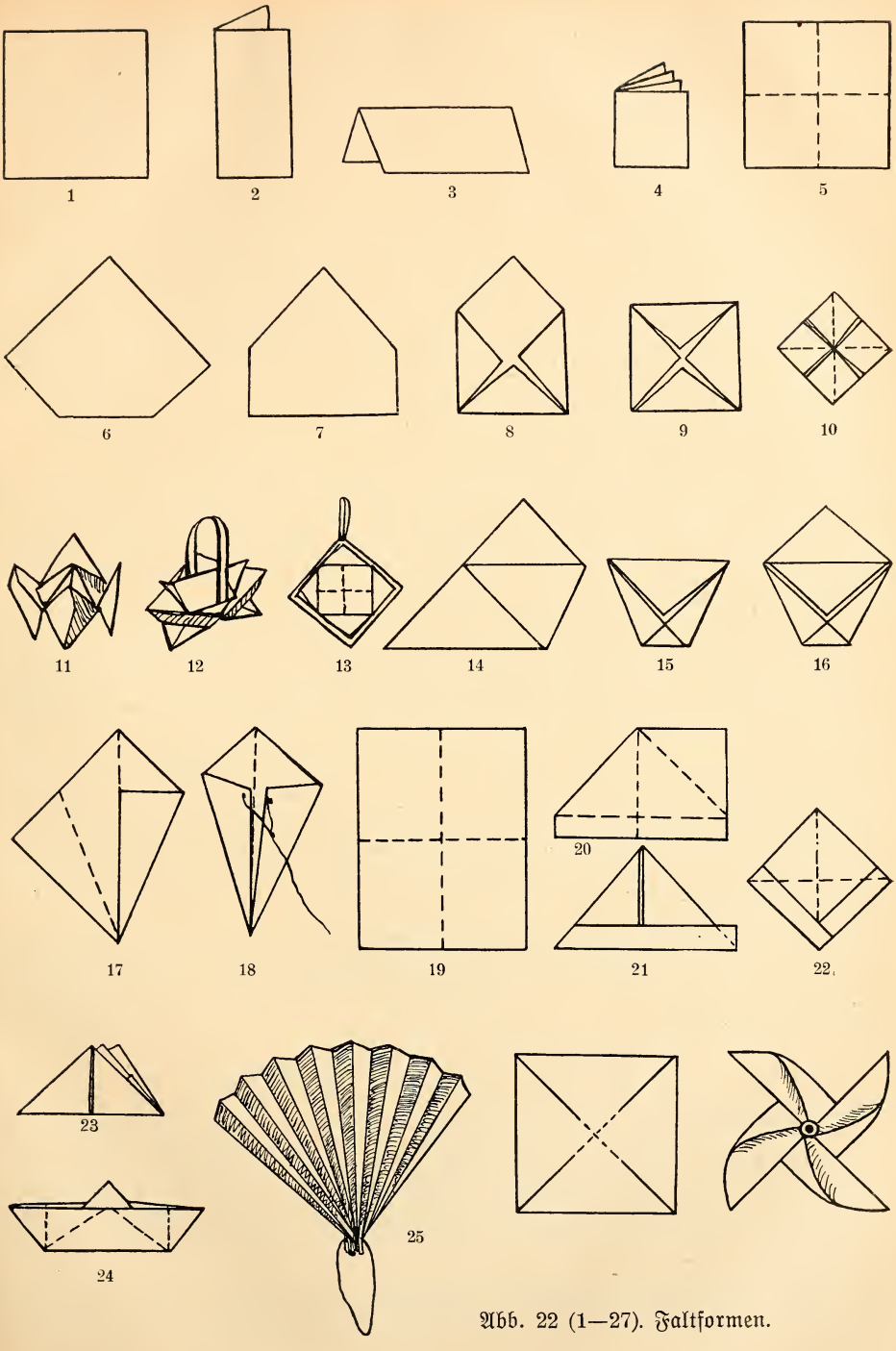


Abb. 22 (1—27). Faltformen.

Im Herbst wird das Falten eines Drachens den Kindern gewiß Freude machen. Das Faltblatt wird wieder zum Dreieck gebogen. Dann wird es geöffnet und die zwei Seiten werden an die Ecklinie gefaltet (17). Wenn die Kindergärtnerin dann Bindfaden an den Drachen befestigt (18) und die Kinder aus Strohhalmen und Papierblättchen (Kettenschnüren, § 21) einen „Schweif" auffassen, der angeknüpft wird, ist der Drache gebrauchsfertig. Die Kinder sollen dann Gelegenheit haben, den Drachen im Hof oder Garten fliegen zu lassen.

Manchen Kindern ist das Falten des „Tschakos" schon von daheim her bekannt. Sie falten ihn mit Vergnügen und ihre Freude steigert sich, wenn ihnen gezeigt wird, wie einfach man aus der Hutform ein Schiff falten kann. Hiezu muß die Kindergärtnerin große, rechteckige Faltblätter (60 cm : 40 cm) aus stärkerem Papier vorbereiten. Es sind zuerst zwei Mittelbüge zu falten. Dann legt man das der Breite nach zusammengebogene Blatt vor sich hin. Die oberen Ecken werden auf den Mittelbug gelegt und der unten freibleibende Streifen nach oben gebogen. Es wird gewendet und auf der anderen Seite ebenso vorgegangen. Die überstehenden Spitzen werden nach innen gebogen und der Hut ist fertig (19 bis 21).

Legt man nun Spitze auf Spitze des Tschakos, so entstehen zwei Vierecke, die sich vollständig decken. Wenn man die unteren Spitzen nach oben umlegt, ist ein kleiner Hut fertig (22). Werden die aufgeschlagenen Spitzen vorsichtig auseinandergezogen, so hat man ein Schiff (22 bis 24). In einem Waschbecken schwimmt es lustig umher, die Kinder „machen Wind", setzen kleine Papierpuppen in das Boot und freuen sich so über das selbstverfertigte Spielzeug.

Das Falten eines Fächers erfordert die Vorbereitung eines Papierstreifens (beiderseitig bunt) von 25 cm Länge und 7 cm Breite. Die Kindergärtnerin zeigt den Kindern das Biegen der Fächerfalten. Dann werden die Falten an einem Ende zusammengeheftet und der Faden solange belassen, daß eine kleine Schlinge geknüpft werden kann. (Abb. 25.)

Aus einigen Faltformen können die Kinder mit Hilfe der Schere neue Papierformen schaffen, so z. B. das Windrad. Ein quadratisches Faltblatt wird nach den zwei Diagonalen gebogen und wieder geöffnet. Die Kinder schneiden das Blatt auf den entstandenen Bügen bis zur Hälfte von der Mitte ein. Mit Hilfe der Kindergärtnerin werden vier Enden über den Mittelpunkt gelegt und mit einer Stecknadel an einem Holzstäbchen befestigt (26, 27).

Aus der großen Zahl der Faltformen seien nur diese wenigen ausgewählt, da nur einfache Formen von den Kindern selbst verfertigt werden können. Der Kindergärtnerin wird empfohlen, zur Übung der eigenen Handgeschicklichkeit in die einschlägige Literatur Einsicht zu nehmen.

§ 20. Das Flechten und Weben.

1. Das Flechten mit Tuchstreifen, Stoffbändern, Wolle und Bast übt die Handgeschicklichkeit und gibt dem Kinde Gelegenheit, kleine Gebrauchsformen herzustellen. Das Flechten mit Bändern oder Filzstreifen ist auch eine Vorbereitung auf die schwierigere Technik des Webens mit Bast und Wolle.

Bei allen Flechtarbeiten im Kindergarten soll nur das einfachste Flechtmuster (Schachbrettmuster) geflochten werden.

Wenn die Kinder durch einige Übung Fertigkeit im Flechten haben, arbeiten sie gerne. Jede Flechtarbeit soll aber zur Herstellung eines Gebrauchsgegenstandes verwendet werden, da sich erst dann die richtige Schaffensfreude bei den Kindern einstellt, wenn sie ihre Arbeit verwertet sehen.

2. Das Flechten mit Papierstreifen wird nur mehr ganz selten im Kindergarten geübt. Flechtarbeiten aus Papier sind nicht materialgerecht und eignen sich nicht zum Gebrauch.

Will die Kindergärtnerin einmal einen Teppich für das Puppenzimmer flechten lassen, so benütze sie nicht die käuflichen Flechtblätter aus Papier. Diese Flechtstreifen sind zu schmal und das Material ist zu wenig widerstandsfähig.

Sie wird für diesen Zweck einen Tuchlappen (Filz) vorbereiten, den sie in die gewünschte Größe schneidet, in der Mitte faltet und von der Mitte zu den Rändern hin in gleiche, ungefähr 2 cm breite Streifen schneidet. Aus andersfarbigem Tuch schneidet sie 2 cm breite Streifen oder gibt den Kindern Stoffbänder zum Durchzug. Mit einer Flechtnadel aus Holz, an deren einem Ende ein Spalt zum Befestigen des Flechtstreifens ist, zeigt sie den Kindern das Durchflechten des ersten Querstreifens. Von rechts nach links wird immer ein Streifen gehoben, einer liegen gelassen. Ist der Streifen ganz durchgezogen, hält man das Ende fest und zieht die Nadel heraus. Mit einigen Stichen werden die beiden Enden des Streifens an der Rückseite befestigt. Der zweite Streifen wird so begonnen, daß der vorher aufgehobene liegen bleibt und der liegende auf die Nadel gehoben wird (Schachbrettmuster). Der dritte Streifen wird gleich dem ersten behandelt. Alle Streifen müssen dicht aneinander geschoben werden. So wird die Flechtarbeit zweckentsprechend und materialgerecht ausgeführt.

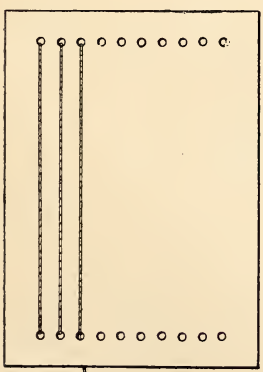


Abb. 23.
Einfacher Kartonweberahmen.

3. Oft kann man Kinder beobachten, die mit Schilfblättern, Gras- oder Strohhalmen flechten. Die Kleinen flechten Zöpfe als Springschnüre oder Pferdeleitseile. Dem Stadtkinde bietet die Kindergärtnerin Bast als Ersatz für Stroh oder Gras.

Bast ist in Naturfarbe oder bunt in Samenhandlungen (Handarbeitsgeschäften) erhältlich. Um den Bast geschmeidig zu erhalten, bewahrt man ihn in einem feuchten Tuch auf. Es ist auch Bast käuflich, der durch chemische Behandlung dauernd feucht (glyzeriniert) ist.

Die Kinder flechten Bastzöpfe, die dann mit Hilfe der Kindergärtnerin zu Tassen, Körbchen, Puppenhüten vernäht werden. Leichter fällt es den Kindern, den Bast über vorbereitete Kartonstreifen zu wickeln. Der Karton muß aber fest und biegsam sein. Die Kinder können so mit Anleitung Untersätze, Serviettenringe, Körbchen, Vasen oder Bilderrahmen wickeln, die sie mit einem bunten Bastzopf verzieren.

4. Das Flechten mit Peddigrohr und Holzspan im Kindergarten ist noch verfrüht.

Die Behandlung des Rohres ist zu schwer für die kleinen, schwachen Hände des Kindes.

5. Wenn den Kindern das einfache Auf und Nieder des Flechtens mit Bändern geläufig ist, kann das Weben mit Wolle oder Bast gezeigt werden.

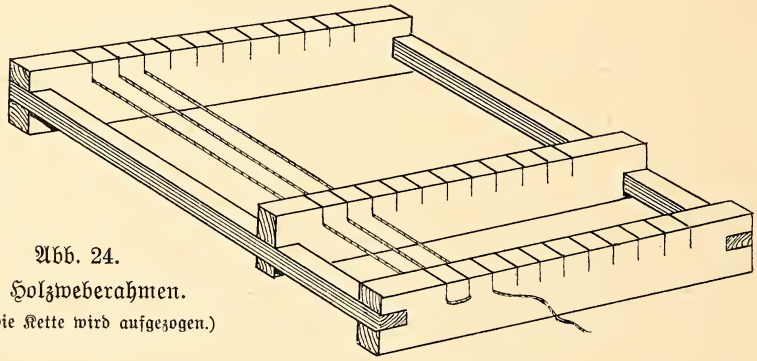


Abb. 24.
Holzweberahmen.
(Die Kette wird aufgezogen.)

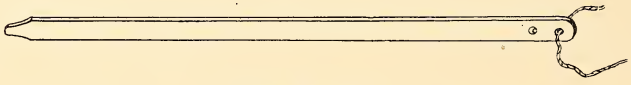


Abb. 25. Flechtnadel.

Der einfachste „Webstuhl" besteht aus einem Pappendeckelstreifen mit Bohrungen zur Befestigung der Fäden. (Abb. 23.) Handlicher und stabiler ist ein Holzweberahmen. (Abb. 24.) Durch die langlaufenden Fäden (die Kette) werden wie beim Flechten die Fäden rechtwinkelig (der Schuß) mit regelmäßigem Wechsel, eins auf, eins nieder, durchgezogen. Bei diesem Rahmen sind die Querhölzer mit Sägeeinschnitten (1 cm Entfernung) versehen, die das Aufziehen der Kette ermöglichen. Nur das Ende des Fadens muß verknotet werden. Beim Weben mit Bast oder Wolle kann die Kette aus Bast, Wolle oder auch aus Hanfspagat aufgezogen werden. Die „Flechtnadel" ist ein nadelförmiges Holzwerkzeug (Abb. 25), an dessen Ende sich ein Öhr zum Durchziehen des Schußfadens befindet. Um ein Zusammenziehen des Gewebes in der Mitte zu verhindern, werden die Kettenfäden in einen verschiebbaren Querbalken (Kamm) eingelegt, der auch das regelmäßige Anschieben des Schußfadens erleichtert. Die Schußfäden müssen eng aneinanderliegen. Die einzelnen Bastfäden des Schusses können verknüpft werden oder die Kinder lassen die Enden an den Rändern hängen, um sie erst nach Beendigung der Arbeit zu vernähen. Ist dies geschehen, kann die Flechtarbeit vom Rahmen gehoben, die Schußfäden können auseinandergeschoben werden und die Arbeit ist fertig.

So können die Kinder bunte Teppiche für das Puppenzimmer, kleine Täschchen, mit weniger Kettenfäden Gürtel, Serviettenringe und Matten selbst weben. (Abb. 26.)

Ab. 26. Weben.
(Aus dem Kindergarten Wien, XII., Dörfelstraße 1. — Aufnahme A. Voisard.)

§ 21. Das Nähen und Kettenschnüren.

1. Die Kleinen versuchen schon früh, die Näharbeit der Mutter nachzuahmen. Die Kindergärtnerin kommt dem kindlichen Wunsche entgegen, indem sie den Kleinen das richtige Material zur Verfügung stellt und ihnen über die ersten Schwierigkeiten der Technik des Nähens hinweghilft.

Sie bietet dem Kinde Stoffreste (weiche, reine Stoffreste, die nicht zu leicht fransen), eine feine Sticknadel, Zwirn und Schere. Die Kinder Kartonblätter mit vorgezeichneten Formen und Stigmen ausnähen zu lassen, hat wenig Wert und keinen praktischen Zweck; es ist nicht materialgerecht. Das Nähen mit Stoff übt nicht nur Hand und Auge, sondern bringt auch als praktische Betätigung das Kind dem täglichen Leben näher. Um das Auge nicht zu schädigen, darf nur bei günstiger Beleuchtung genäht werden. Das Nähen ist eine Beschäftigung für größere Kinder (vom 5. Lebensjahr an) und soll

nicht ausschließlich von Mädchen geübt werden. Wer Lust und Freude daran hat, soll es versuchen!

2. Die Kindergärtnerin wird für den ersten Nähversuch eine ganz einfache Arbeit vorbereiten.

Z. B. kann ein kleiner Muff oder ein Täschchen für die Puppe genäht werden. Die Kindergärtnerin richtet sich Stoffreste vor und schneidet sie in die gewünschte Form. Bevor die Kinder (jedenfalls nur gruppenweise) die Arbeit beginnen, zeigt sie ihnen auf einem größeren Stoffrest mit abstechender Wolle das einfache Auf und Nieder des Vorstiches. Erst dann wird der Stoff gefaltet und die Kinder, denen die Technik des Nähens ja nicht ganz fremd ist, beginnen nun zu nähen. Nachdem die Stichreihe vollendet ist, werden die Arbeiten mit einem bunten Wollfaden (Muffband, Taschenhälter) versehen und sind fertig.

3. Wenn die Kinder etwas Übung im Nähen haben, selbst einfädeln und abschließen können, kann ihnen die Kindergärtnerin Stoffreste überlassen und das Nähen von Schürzchen, Kissen, Decken, Zipfelmützen und ähnlichem anregen. Geschickte Kinder nähen nach einmaliger Anleitung durch die Kindergärtnerin kleine Kleidchen im einfachsten Kimonoschnitt.

4. Auch Ausnähen können die Kleinen. Aber sie sollen frei ihre Phantasie walten lassen und nicht vorgedruckte Formen füllen.

Das Ausnähen der Kleinen ist kein Ausfüllen von Formen mit Stichen, sondern ein „Zeichnen" mit Nadel und Wolle. Ein Vollsticken wäre zu schwierig und langwierig, deshalb greifen die Kinder zur Umrißdarstellung, die sie rascher bewältigen und die daher lustbetonter für sie ist.

Als Nähmaterial dienen weicher Stoff, bunte, weiche Wolle und passende Sticknadeln. Die Stoffstücke sollen nicht zu groß sein (etwa 12×12 cm). Die Arbeiten werden zu kleinen Decken, Pölstern und Wandbehängen für das Puppenzimmer verwendet.

5. Aber auch die Kleinsten (3- bis 4jährige) können sich mit Nadel und Wolle beschäftigen.

Die Kindergärtnerin läßt sie bunte Holzperlen zu Halsketten auffassen. Dabei hat sie aber darauf zu achten, daß die Kleinen die Perlen nicht in Mund, Nase oder Ohren stecken oder sich mit der Nadel Schaden zufügen.

6. Zur Faschingszeit oder im Sommer können die Kinder Kettenschnüren. Sie bekommen dazu bunte Papierblätter (in Blüten- oder Kreisform, beiderseitig bunt) und Strohhälmchen (2 cm lang, auch bunt zu haben in einschlägigen Geschäften), stumpfe Sticknadeln und Wolle.

Das Aufschnüren besteht in einem regelmäßig abwechselnden Auffassen eines Blättchens und eines Strohhalmes. Kurze Ketten können im Haar getragen werden, längere benützen die Kinder als Halsketten.

Perlen auffassen und Kettenschnüren üben die Handgeschicklichkeit und den Farbensinn. Der regelmäßige Wechsel einzelner Farben ist wertvoll für die Übung des rhythmischen Gefühls der Kleinen und ist gleichzeitig eine Aufgabe, die an den Zahlensinn gestellt wird.

§ 22. Kleine Bastelarbeiten.

1. Es wird sich der Kindergärtnerin manchmal Gelegenheit bieten, die Kinder zu kleinen Bastelarbeiten anzuregen. Unter den Schätzen der Kinder finden sich gewiß kleine leere Schachteln, Spulen, bunte Papier- und Stoffreste, unter den Bausteinen aus Abfallholz (sieh Bauen!) verschiedene Holzklötze, die reiches Material für kleine Basteleien ergeben. Auch gesammelte Früchte, Zapfen, Beeren, Nüsse und Kastanien regen die Herstellung verschiedener Spielobjekte an.

Abb. 27. Bastelarbeiten.
(Aufnahme Boisard.)

Abb. 28. Bastelarbeiten.
(Aufnahme Boisard.)

Das Kind kann aus diesen an sich wertlosen Dingen selbständig kleine Dinge basteln. Sie bereiten ihm durch die Befriedigung seines Schaffensdranges oft mehr Freude als das kostbarste Spielzeug.

2. Aus Zündholzschachteln, kleinen Pulverdosen und Buntpapier können nicht nur Häuschen geklebt werden, sondern auch kleine Wagen, Puppenmöbel, Kaufmannsgeschäfte und anderes mehr. Aus Holzabfällen können die Kinder Häuschen und Möbel leimen, die sie selbst bemalen. Das Kettenfassen mit Kastanien oder Beeren ist ein Vergnügen, das jeder Herbst den Kindern wiederbringt. Aus Eicheln, Nußschalen und Zapfen bildet die Phantasie der Kinder bald Puppengeschirr, Körbchen, Schiffe und Bäumchen. Mit wenigen Behelfen, wie Pinsel, Leim und Farbe, kann das Kind seine Vorstellung verwirklichen.

3. Auch die Feste des Jahres werden der Kindergärtnerin Gelegenheit geben, die Kleinen zu Arbeiten anzuleiten.

Vor dem Weihnachtsfest können Ketten und Körbchen geklebt und verziert werden, Nüsse und Zapfen werden vergoldet, Sterne aus Goldpapier ausgeschnitten und Perlen auf Draht zu Ringen gefaßt. Die Faschingsfreude wird erhöht durch das Basteln von lustigen Figuren, bunten Fahnen und Fächern; Apfelgesichter werden für den Festtisch hergerichtet und einfache Papiermasken als Überraschung bemalt. Das Osterfest bringt das Färben hart gekochter Eier, das Malen von Eierköpfen, einzelne geschickte Kinder werden wohl auch ausgeblasene Eier bemalen und zu Eierketten vereinigen können.

Kinder und Erzieherin werden immer neue Verwendungsmöglichkeiten einfacher Dinge zu Bastelarbeiten finden.

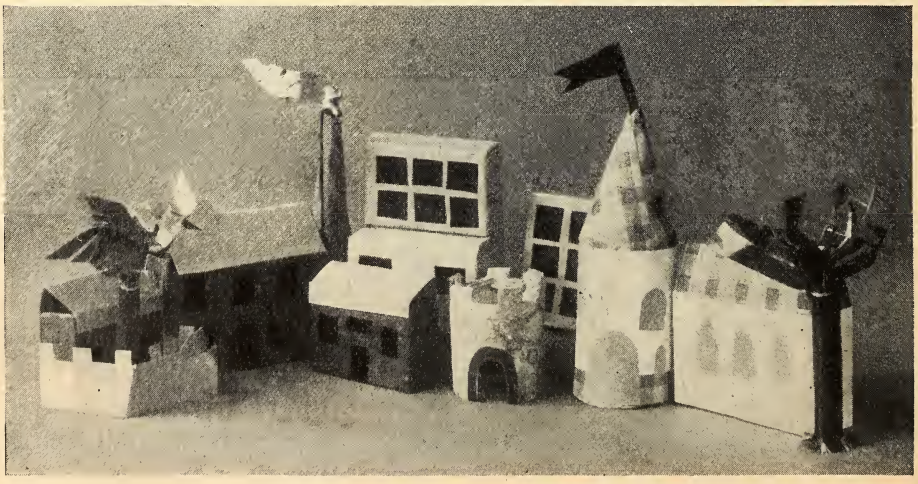


Abb. 29. Bastelarbeiten.
(Aufnahme Boisard.)

§ 23. Das Sandspiel.

(SE § 18.)

1. Das Spielen mit Sand ist bei den Kindern ungemein beliebt. Wo sich Regenpfützen und feuchter Sand finden, spielen bald die Kleinen; sie formen und bauen mit der bildsamen Masse. Um den Kindern einen Ersatz für das gesundheitsschädliche Spiel mit dem feuchten Schmutz der Regentraufen und Rinnsale zu bieten, soll (besonders in Städten) auf jedem Kinderspielplatz eine Sandkiste an sonnigem Ort aufgestellt werden.

Der Sand ist meistens das erste Material, das die Kinder zu darstellendem Spiel benützen. Schon die Berührung des Sandes löst beim Kind einen angenehmen Haut- und Nervenreiz aus. Die Arbeit der kleinen Hände, das Wühlen und Bohren im Sand stärkt die Handmuskeln und macht sie gelenkig. Da beide Hände bei der Arbeit tätig sind, ergibt sich eine besondere Stärkung der linken Hand. Die Beschaffenheit des Sandes gestattet dem Kinde, immer neu zu gestalten, es kann mit seiner Phantasie fortwährend schaffen. Auch für das körperlich schwache, nervöse Kind ist der Sand ein vorzügliches Spielmittel. Es gibt dem Kind unbegrenzte Möglichkeiten, seinen Bewegungstrieb, seinen Drang nach Betätigung der Hand zu befriedigen. Außerdem ist der Aufenthalt im Freien, in der Sonne von größter Bedeutung für die körperliche Entwicklung der Kleinen.

2. Jährlich soll der Sand (lehmfrei!) wenigstens einmal erneuert werden. Öfteres Umschaufeln, Durchwaschen und Trocknen durch die Sonne ist eine hygienische Notwendigkeit. Der Sand darf aber niemals ganz trocken sein. (Staubgefahr!) An heißen Sommertagen muß er täglich ein- oder zweimal mit Wasser besprengt werden. Auch darf die Kindergärtnerin keine Verunreinigung des Sandes gestatten. Nach Beendigung des Spieles wird auch die Sandkiste „aufgeräumt". Ästchen, Blätter und Papiere werden von den Kindern aus dem Sand entfernt, verstreuter reiner Sand wird mit dem Holzlöffel in die Kiste geschaufelt.

3. Was treiben nun die Kinder beim Sandplatz? Die Kleinsten häufen den Sand zu Bergen. Erst dreijährige Kinder beginnen den Sand zu formen, konstruktiv zu behandeln.

Die Mädchen formen Kuchen, teils mit Hilfe von Sandgeschirren, teils freihändig. Sie kneten den feuchten Sand zu Klößen oder Eiern, sie spielen mit trockenem Sand „Milchfrau" und ähnliches. Die Knaben häufen Berge, bohren Tunnels, schaufeln Wege, bauen Brücken. In Wägelchen und Schubkarren führen sie den Sand geschäftig von Ort zu Ort. Sehr gern legen die Kinder Gärten an. Mit dürren Blättern, abgefallenen Blüten, Ästchen und Früchten „bepflanzen" sie ihre Beete. Gibt die Kindergärtnerin den Kleinen Gelegenheit, mit kleinen gebastelten Häuschen, Bäumen, mit Papierfähnchen oder Holztieren ihre Bauten zu beleben, ist die Spielfreude erhöht. Auch an Sandsteckfiguren haben die Kinder Vergnügen. Sie stellen dann ganze Märchenbilder im Sandkasten dar.

4. Um den Kindern auch bei ungünstiger Witterung das Sandspiel zu ermöglichen, ist ein Sandtisch anzuempfehlen.

Es genügt dazu eine Blechtasse mit 4 cm hohem Rand, die auf einem Tischchen befestigt wird und mit Sand gefüllt ist. So ist der Sand ein billiges Spielmittel, das den größten entwicklungsfördernden Nutzen bringt.

§ 24. Das Freispiel.

(SE §§ 18, 19.)

1. Unter „Freispiel" verstehen wir jene spielerische Beschäftigung der Kinder im Kindergarten, bei der ihnen im Gegensatz zum geleiteten Spiel die Wahl des Spieles und der Spielmittel freisteht. Die Kinder dürfen sich innerhalb des Raumes den Platz wählen, sich mit dem Spielzeug in einem Spielwinkel niederlassen oder sich sonst einer Kindergruppe anschließen.

2. Die Beweglichkeit des Freispiels ist zunächst dem körperlichen Wachstum des Kindes förderlich.

Es gibt dem Kind aber auch Gelegenheit, sein Eigenleben zu betätigen. Das Freispiel wird durch den zeitlich erweiterten Betrieb eines Volkskindergartens zur unerläßlichen Notwendigkeit. Andernfalls würde diese Art Spiel, das als Volksgut in der Familie gepflegt wird, den Kindern ganz verlorengehen.

Das Freispiel schafft in hervorragender Weise Möglichkeit, die Phantasie des Kindes zu pflegen. Alles Gesehene, Gehörte kann es hier sprechend, handelnd und darstellend wiedergeben. Nachahmungsspiele, wie „Kochen", „Verkaufen", „Straßenbahn", „Eisenbahn", sind als beliebte Rollenspiele bekannt.

Die Charakterentwicklung des Kindes wird im Freispiel günstig beeinflußt. Der Führer stößt auf Grenzen, der Vordränger wird abgelehnt. Einsame, entmutigte Kinder reihen sich durch lustvolle Anregung einer Spielgruppe in die Gemeinschaft ein. Einordnung und Unterordnung vollzieht sich auf natürlichem Wege. Das Kind erwirbt sich hier grundlegende Eigenschaften für den zukünftigen Staatsbürger.

Wir haben Freispiele ohne und mit Spielzeug.

3. Zu den Freispielen ohne Spielzeug gehören vielfach die Rollenspiele, wobei die Kinder Rollen selbst erfinden, die Erwachsenen nachahmen, z. B. „Schule spielen", „Mutter und Kind" usw. Gruppenspiele mit Sprechreimen und das kindertümliche Volksspiel gehören hierher.

Die Kinder bringen auch Volksspiele, die außerhalb des Kindergartens gepflegt werden. Sie bieten ihr Können dar und bereichern einander. Spiele, die außerhalb des Kindergartens den Kindern bekannt wurden, müssen von der Kindergärtnerin nach ihrem Inhalt überprüft werden, ob sie nicht Roheiten oder Derbheiten aufweisen.

4. Für das Freispiel mit Spielzeug kommen alle Spiele mit Spielmitteln in Betracht.

Nicht nur Puppen, Kochgeschirre, Eisenbahn und Bausteine werden benützt, auch Sessel und Bänke werden von den Kindern als Spielmittel zur Herstellung von „Wohnungen" verwendet. Manchen Kindern gilt das spielerische Schaffen mit Buntstiften, Zeichenpapier, Plastilin auch noch als Spiel. Sie langen nach der Arbeitsschachtel und lassen sich bei ihren Tischen nieder. Es sind hauptsächlich 5- bis 6jährige, die sich Beschäftigungsmittel selbst wählen. Sie haben irgendwo ein Erlebnis gehabt und wollen es in einer selbstgewählten Form darstellen. Der Besuch eines Kindertheaters z. B. oder ein Ausflug gibt Anlaß dazu.

Solche Kinder sitzen gewöhnlich einzeln oder in Gruppen bei den Tischen und wollen nicht gestört werden; sie schaffen ganz vertieft, abseits von den übrigen Freispielkindern. Manches jüngere Kind sitzt auch als stiller Zuschauer da und erwirbt sich Fertigkeiten von seinen älteren und geschickteren Freunden. Diese Freischöpfungen bieten oft überraschend gute Kinderarbeiten. Sorgfältig ausgeführt, verziert und geschmückt wird der Kindergärtnerin das Geschaffene überreicht. Kinder dieser Art suchen gewöhnlich erst nachträglich spielende Kameraden auf, um sich in lustiger Beweglichkeit am Puppen-, Eisenbahn- oder Rollenspiel zu betätigen.

Wir unterscheiden also beim Freispiel das Einzel- vom Gemeinschaftsspiel.

Letzteres ist gewöhnlich das Ergebnis längeren Zusammenseins der Kinder im Kindergarten; es wächst aus dem Einzelspiel heraus. Für „Familienabteilungen" ist das Freispiel besonders geeignet. Es bietet nämlich den einzelnen Altersstufen entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten.

6. Für die Sommermonate mit Gartenbetrieb und Spielwiese wären noch als Spielmittel für das Freispiel im Freien zu erwähnen: Das Spiel und Schaffen in der Sandkiste (Sandformen, Tunnels, die unter einem Sandberg durchgestochen werden, Gärten, die auf einer Sandfläche erstehen, Auf- und Abladen von Sandautos), das Spiel mit Laufreifen, Springschnur, Wurfreifen usf.

7. Die Kindergärtnerin muß bei diesen tätigen und spielenden Kindern ganz zurücktreten und die Stelle des Überwachens und Beobachtens übernehmen.

Die große Beweglichkeit der Kinder birgt Gefahren für die Gesundheit und die Sicherheit des Körpers.

Wilde, lebhafte Kinder muß die Kindergärtnerin zur Achtsamkeit und Rücksichtnahme auf andere Kinder erziehen, laut schreiende Kinder an den Sprechton gewöhnen.

Vielbegehrte Spielgegenstände, z. B. der große Matadorbaukasten, die große Eisenbahn, die große Puppe, werden bei der freien Wahl mit ausgleichender Gerechtigkeit vergeben werden müssen; einmal dem Geburtstagskind, einmal dem genesenen Kind oder sonstwie abwechselnd. Bei Unstimmigkeiten, die unter den Spielgruppen manchmal entstehen, wird die Kindergärtnerin die Kinder zur Verträglichkeit ermahnen. Wird ein Spielzeug gewechselt, dann muß sie darauf achten, daß jedes Kind nach vollendetem Spiel alles an seinen Aufbewahrungsort geordnet zurückstellt. Die sorgsame Handhabung des Spielzeuges in bezug auf Reinlichkeit muß gepflegt werden. Durch Darbieten zerlegbaren Spielzeuges wird die Kindergärtnerin dem Zerstörungstrieb mancher Kinder entgegenwirken.

8. Über die Dauer des Freispiels ist zu sagen, daß es nur so weit ausgedehnt werden soll, als sich die Kinder dabei gern betätigen und nicht ermüden.

Ist der Gestaltungsdrang beim Kinde erschöpft, wird es zerstreut und hört zu spielen auf. Es ist dann am besten, wenn die Kindergärtnerin das Spiel abbrechen läßt. Damit ist aber nicht gemeint, daß der Flüchtigkeit und Unbeständigkeit einzelner Kinder nachgegeben werden soll; dies zu unterscheiden, ist Sache der Kindergärtnerin. Die Oberflächlichen sind durch Anregung zu fesseln, ihre Ausdauer ist zu stärken.

9. Das Freispiel wird am besten vormittags vor Beginn der Gesamtbeschäftigung gepflegt, der Nachmittag kann ganz dem Freispiel eingeräumt werden.

Haben die Kinder vormittags am Freispiel viel Vergnügen gehabt, so daß der Wunsch nach Verlängerung besteht, dann kann die Kindergärtnerin die Kinder auch wohl weiterspielen lassen. Durch geschicktes Eingreifen kann sie später zu einer geplanten Beschäftigung übergehen. Z. B. wenn gebaut wurde, kann die Kindergärtnerin erwähnen, daß die Arbeiter jetzt Rast halten und das Frühstück verzehren wollen. Also halten die Kinder die Vormittagspause. Nach der Pause wird die Plauderei vom „Bauen" handeln. Die von den Kindern geleistete Bauarbeit oder das Bauen eines Wohnhauses kommt zur Erörterung. Im Turnen werden wir Ziegel tragen, auf- und abladen usw. Als Singübung wird etwa das Lied: „Wer will lustige Handwerker seh'n?" angeschlossen.

Am Nachmittag kann man auch einmal in der Woche das Kasperltheater aufspielen lassen. Ein andermal, um den Ordnungssinn zu pflegen, kleine Schäden am Spielzeug ausbessern, z. B. im neuen Bilderbuch eingerissene Seiten mit Papier verkleben, den Spielschrank mit reinem Papier auslegen und einräumen lassen. Da können die Kinder ganz gut mittun. Man kann auch Bilderbücher selbst anfertigen. Ein altes Preisverzeichnis, mit gesammelten Bildern überklebt, gibt ein beliebtes Bilderbuch für die Kinder.

Zur Durchführung des Freispieles ist es nötig, daß die Spielschränke nur Kindeshöhe (§ 2) haben. Das Kind muß sein Spielzeug selbst holen können und die Möglichkeit des Aufräumens haben. Genügend und richtiges Spielzeug ist ebenfalls erforderlich. Das Spielzeug muß ungefährlich, haltbar und leicht zu reinigen sein.

10. Das Freispiel dient der Kindergärtnerin ganz besonders zu Beobachtungen an den Kindern. (Beobachtungsbogen, § 33!) Es ist daher sehr wichtig, das Freispiel zu pflegen.

Um eine Durchführung zu ermöglichen, die der Kindergärtnerin den Überblick sichert, soll die Zahl der anwesenden Kinder 25 nicht wesentlich übersteigen.

§ 25. Spielzeug.

(SE §§ 1 und 18.)

1. Da das Spiel so wichtig für die geistige und körperliche Entwicklung des Kindes ist, muß die Kindergärtnerin auch den Wert des Spielmaterials, des Spielzeuges, kennen. Gutes Spielzeug ist ein hervorragendes Erziehungsmittel. Die Erzieherin kann durch geeignete Spielobjekte

die Neigungen ihres Schützlings beeinflussen, ihn zu passender Betätigung anregen.

2. Es ist nicht leicht, aus der großen Menge der käuflichen Spielwaren gutes Spielzeug auszuwählen. Die Kindergärtnerin muß vor allem eine genaue Kenntnis des kindlichen Wesens, seiner Art zu spielen, haben, um richtiges Material dem zwecklosen oder gar schädlichen vorzuziehen. Alle unsoliden (z. B. billige Blechspielzeuge), unkünstlerischen, komplizierten Spielwaren sind abzulehnen. Für das Kind wertvolle Spielsachen müssen einfach, geschmackvoll, dauerhaft und der kindlichen Altersstufe angepaßt sein. Die Einfachheit der Form, der Linie läßt der kindlichen Phantasie weitesten Spielraum. Geschmackvolle Spieldinge sind ein Erziehungsmittel für künstlerisches Schauen, kräftige Bemalung mit ungebrochenen (giftfreien) Farben entspricht der Farbfreudigkeit des Kindes. Die Dauerhaftigkeit des Spielzeuges erspart dem Kinde viel Schmerz, Enttäuschung, manchmal auch Angst vor ungerechter Bestrafung und den Eltern neue Ausgaben.

Vor Überfluß an Spieldingen soll das Kind bewahrt werden, um nicht Flüchtigkeit oder lustloses Spiel zu erzielen.

3. An Spielzeug für die Kleinsten ist wenig vorhanden. Da sich in den ersten Lebensmonaten vor allem die Sinnesorgane entwickeln, dient das vorhandene Material vorerst zu deren Entfaltung.

Klappern in den verschiedensten Ausführungen sind käuflich. Da das Kind aber noch keine Einzelheiten und Farben unterscheidet, ist die Buntheit dieses Spielzeuges Nebensache; einfache Formen sind das beste. Puppen im Fransenkleid, Tiere mit eingebauten Spieldosen sind für die Kleinsten aus diesem Grunde wertlos.

4. Bei den Kriechlingen bietet man am besten Spielzeug, das zur Übung ihrer Geschicklichkeit dient.

Die „Zerstörungslust" dieser Altersstufe ist bekannt. Wenn die Kinder aber zerlegbares Spielzeug haben, findet ihr Forschungstrieb vollauf Befriedigung. Solche Spieldinge, die auch Anregung zum ersten Denken geben, haben wir in den Bausteinen, russischen Spielen und bunten, festen Hohlwürfeln.

Später tritt das Sand- und Gestaltungsspiel in den Vordergrund. Sandkübel, -formen, Schaufel und Rechen sollen massiv gearbeitet sein. Sandspielgeräte aus Holz sind den Blechformen vorzuziehen. Über das Spiel mit Bausteinen wurde bereits gesprochen. (§ 17.) Rein technische Bauspiele (Struktatoren usw.) dem Kleinkinde zu bieten, ist verfrüht.

5. Vom zweiten Lebensjahr an hat das Kind Verständnis für Puppen und Spieltiere, die Hilfsmittel für sein Rollenspiel sind.

Auch hier wird dem Käufer vielerlei geboten. Die gute Puppe muß einfach und solid sein. Natürliches Haar, Schlafaugen, künstliche Stimme, zu viel Gelenke sind unnützes Beiwerk, das das Kind durch seine rege Einbildungskraft leicht ersetzen kann.

Einfache Stoffpuppen, mit Holzwolle gefüllt, sind sehr empfehlenswert, nur haben sie den großen Nachteil, daß sie schwer gereinigt werden können. Da sie aber leicht herzustellen sind, kann die Kindergärtnerin hier Abhilfe schaffen. Die Zelluloidpuppe eignet sich in größeren Kindergruppen wenig als Spielmittel, da Zelluloid sehr feuergefährlich und leicht zerbrechlich ist. Die Kleidung der Puppe sei einfach, waschbar und leicht aus- und anzuziehen. Sie stemple die Puppe nicht zu einer Type (Soldat, Bauer), da sie dem Kinde ja einmal Baby, dann wieder großes Kind und Mutter sein muß. Sehr wertvoll sind einfache, charakteristische Handpuppen. Sie gewähren der kindlichen Phantasie und dem Drange, leblose Dinge zu beseelen, weiten Spielraum. Auch von anderen Spieldingen, Puppenmöbeln, Verkaufsladen usf. muß Einfachheit, Haltbarkeit und eine dem Kind entsprechende Größe gefordert werden.

Die meisten Spieltiere sind der Naturform zu genau nachgebildet, die Phantasie wird durch diese Naturtreue beeinträchtigt; daher einfache Stofftiere für die Kleinen, standfeste Holztiere für die Größeren!

6. In unserem technischen Zeitalter ist der Wunsch nach beweglichem Spielzeug sehr rege.

Dem Kleinkind bieten wir am besten Eisenbahn, Autos, Wagen. Holzspielzeug bietet keine Gefahren (wohl aber gestanzte Blechware) und ist außerdem dauerhaft. Selbst Urheber der Bewegung des Spielzeuges zu sein, ist dem Kind hier Hauptlust am Spiel.

Gute Gartenspielzeuge für kleine Kinder sind neben Sandgeräten und Holzfahrzeugen der Gummiball, Reifenspiele und Pferdeleinen.

7. Zuletzt einige ganz verwerfliche Spielsachen: Kindergewehr, Säbel, Blechrevolver, Peitsche und Zinnsoldaten.

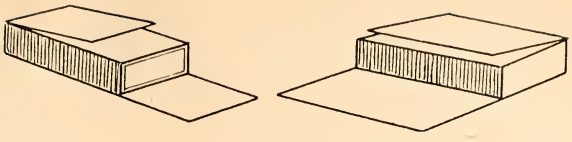
Sie verleiten das Kind leicht zu Roheitsakten und bringen es einem Ideenkreis nahe, von dem wir es unbedingt fernhalten wollen.

§ 26. Herstellung einfacher Spielmittel.

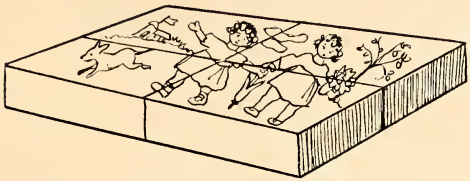
1. Legespiele aus Zündholzschachteln. Man überzieht Zündholzschachteln in der auf Abb. 30, Fig. 1 und 2, gezeigten Weise mit Buntpapier. Für ein Legespiel benötigt man vier Schachteln. Zum Bekleben der Schachteln eignen sich am besten Ansichtskarten, die Kinderszenen darstellen. Karten, deren Rand entfernt wurde, entsprechen ungefähr der Größe von vier Zündholzschachteln. Man teilt die Karte in vier gleiche Teile und überklebt jede Schachtel mit einem Teil der zerschnittenen Karte. Will man die Spiele schwieriger gestalten, so überzieht man beide Seiten der Schachteln mit Bildern. Es ist empfehlenswert, jedes Spiel in einer bestimmten Farbe auszuführen, damit das Kind die zusammengehörenden Stücke leichter herausfinden kann (Abb. 30, Fig. 3).

2. Bausteine aus Zündholzschachteln. Die in der früher gezeigten Weise überzogenen Schachteln lassen sich sehr gut als Bausteine verwenden. Um den Bausteinen mehr Festigkeit zu verleihen, ist es empfehlenswert, die Schachteln vorher mit Sand zu füllen und sie zweimal mit Papier zu überziehen. Zwei übereinander geklebte und in gleicher Weise überzogene Schachteln ergeben Säulen (4, 5).

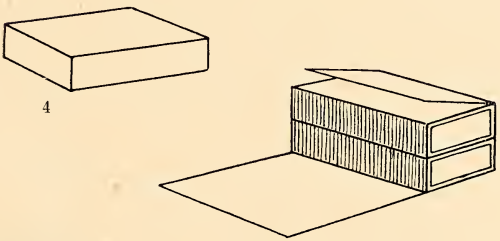
Eine in der Breite quadratisch geschnittene und ineinander geschobene Schachtel mit Hülle bildet ein kleines Täfelchen (6). Eine der Höhe nach halbierte Schachtel ergibt eine kleine Säule (7). Zwei der Höhe nach aneinandergeklebte Schachteln lassen sich gleichfalls als Bausteine verwenden (8). Bauformen zeigt Abb. 30, Fig. 9.



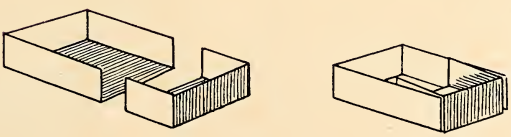
1 2



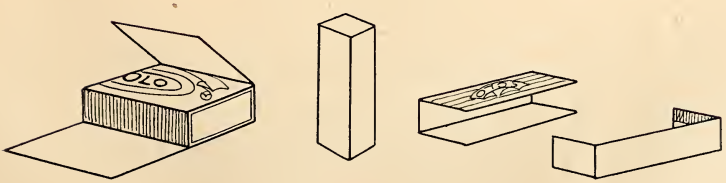
3



4 5

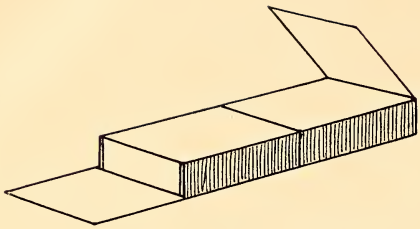


6

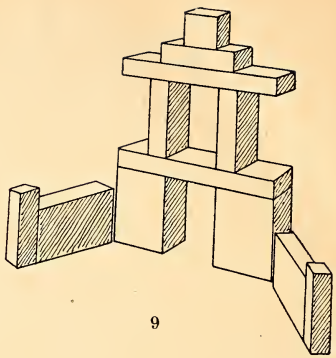


7

Abb. 30 (1—7).



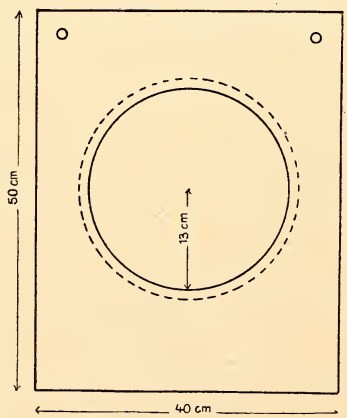
8



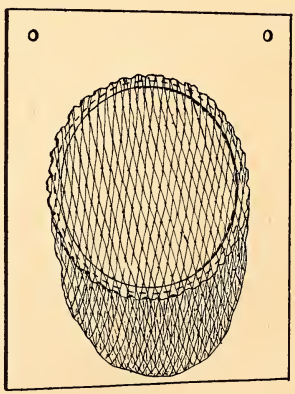
9

Abb. 30 (8, 9).

3. Zielscheibe. Die Zielscheibe, die sich sehr gut für Ziel- und Geschicklichkeitsübungen eignet, besteht aus einem Stück festen Karton von etwa 40 bis 50 cm Seitenlänge, das in der Mitte einen kreisförmigen Ausschnitt von 10 bis 15 cm erhält. Man sucht zunächst den Mittelpunkt der Scheibe und zeichnet dann einen Kreis ein, den man mit einer scharfen Schere ausschneidet (10). Das Säckchen zum Auffangen der Bälle besteht aus einem kreisförmigen Leinenstückchen von etwa 30 bis 40 cm Durchmesser, das, ungefähr 2 bis 3 cm vom Rand entfernt, mit kleinen Stichen eingezogen wird. Dieses Säckchen wird mit starker Wolle an dem Kreisausschnitt befestigt (11).



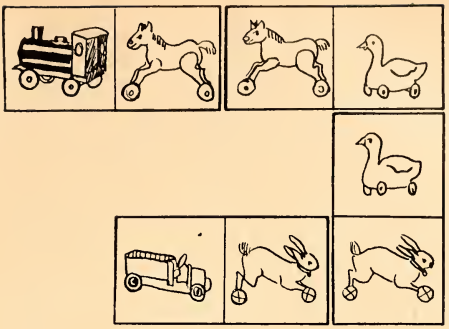
10



11

Abb. 30 (10, 11).

4. Bilderdomino. Das Spiel besteht aus etwa 24 Karten von 10 cm Länge und 5 cm Breite. Jede der Karten wird durch einen Bleistiftstrich in zwei Hälften geteilt; die einzelnen Felder werden entweder mit Wasserfarben oder Buntstiften bemalt oder mit ausgeschnittenen Formen verziert. Jede Form wird zweimal ausgeführt, doch dürfen niemals zwei gleiche Bilder auf dieselbe Karte geklebt werden. Das Spiel besteht darin, daß die entsprechenden Bilder aneinander gefügt werden. Gewinner ist jenes Kind, das zuerst alle Karten ausgelegt hat (12).



12

Abb. 30 (12).

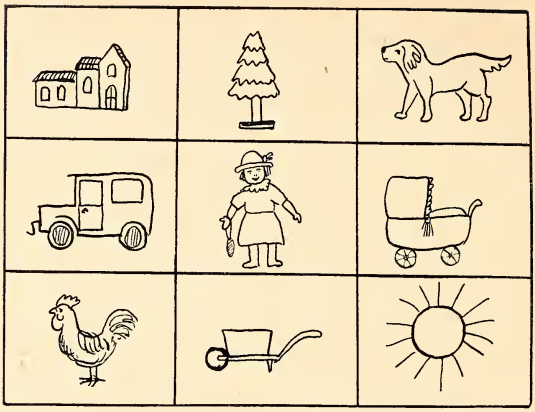
5. Bilderlotto. Das bei kleinen Kindern so beliebte Bilderlotto besteht aus sechs Tafeln von etwa 25 cm Länge und 20 cm Breite und den dazugehörigen kleinen Karten. Die leeren Felder werden mit verschiedenen frei ausgeschnittenen Bildern beklebt oder mit Wasserfarben bemalt. Am besten eignen sich Gegenstände aus der nächsten Umgebung des Kindes, Hut, Tisch, Bett, Blumentopf, Gießkanne usf. (13).

13

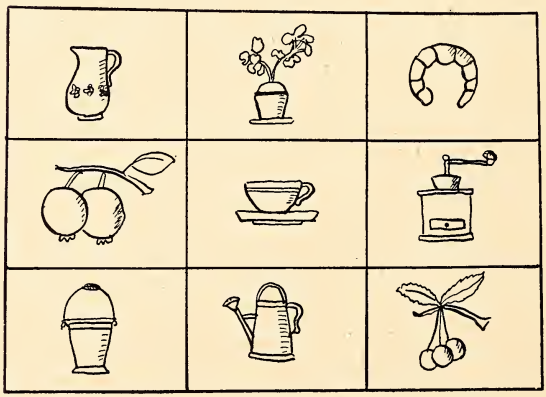
Abb. 30 (13).

6. Farbenbilderlotto. Dieses Spiel unterscheidet sich von den gewöhnlichen Lottospielen dadurch, daß sich die Abbildungen der Gegenstände in verschiedenen Farben wiederholen. So ist z. B. das Kleidchen auf einer Tafel blau, auf den übrigen rot, grün usw. Dieses Gesellschaftsspiel eignet sich besonders für kleine Kinder, da durch Vergleichen der Gegenstände in den verschiedenen Farben der Farbensinn gefördert wird (14 a, b).

a



b



14

Abb. 30 (14a, b).

7. Assoziationsspiele. Diese Spiele sind besonders geeignet, das Denkvermögen des Kleinkindes zu schärfen und seinen Vorstellungskreis zu erweitern. Die einzelnen Tafeln enthalten Abbildungen von Gegenständen aus dem täglichen Leben, die so verteilt sind, daß bei jeder Abbildung ein leeres Feld ist, in das die dazugehörigen Kärtchen gelegt werden. Diese kleinen Kärtchen enthalten demnach Abbildungen von Dingen, die mit denen auf der großen Tafel in gewissem Zusammenhang stehen. Z. B. Glas — Flasche. Das Kind hat nun die Aufgabe, die Kärtchen auf die richtige Stelle zu setzen (15 a bis d).

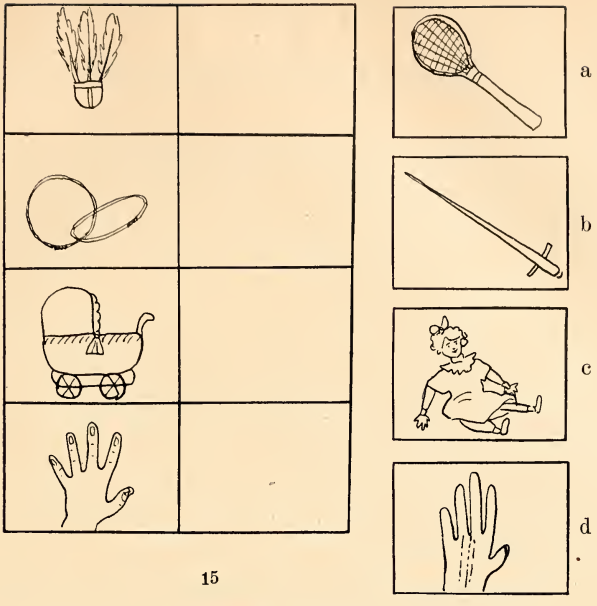


Abb. 30 (15a—d).

Schrifttum.

Kleine Beschäftigungsbücher für Kinderstube und Kindergarten. Herausgegeben von Lili Dröscher. Verlag Teubner, Leipzig.
I. Das Kind im Hause.
II. Was schenkt die Natur dem Kinde?
III. Kinderspiel und Spielzeug.
IV. Geschenke von Kinderhand.
V. Allerlei Papierarbeiten.

Helene Goldbaum: Wie beschäftige ich mein Kind? Lehrmeisterbücherei, Verlag Hachmeister & Thal, Leipzig.
I. Papierarbeiten.
II. Kartonarbeiten.
III. Allerlei aus Zündholzschachteln.
IV. Was sollen unsere Kleinen schenken?
VI. Spielzeug aus eigener Hand.
VII. Lustiger Zeitvertreib.
VIII. Allerhand Puppen.

Helene Goldbaum: Allerlei Wollarbeiten. Verlag Paul Haupt, Bern.

§ 27. Die körperliche Erziehung.

1. Um die Kinder zu gesunden und frohen Menschen zu erziehen, ist es notwendig, daß wir der körperlichen Entwicklung unser größtes Augenmerk zuwenden. Gerade der Kindergarten ist dazu berufen, sich mit der körper-

lichen Erziehung und somit auch mit der **Körperpflege des Kleinkindes** ganz besonders zu befassen.

Reinlichkeit ist das große Wort, das wir im Kindergarten niemals außer acht lassen dürfen.

In diesem Worte liegen viele Abstufungen. Es genügt nicht, daß ein Kind eine saubere Schürze trägt, daß Gesicht und Hände rein sind. Es ist notwendig, daß die Kindergärtnerin ihre Zöglinge daran gewöhnt, ihren Körper täglich zu waschen und nett und rein angezogen in den Kindergarten zu kommen. Da setzt nun wieder das Zusammenarbeiten zwischen Kindergarten und Elternhaus ein. Die Kindergärtnerin muß die Eltern darauf aufmerksam machen, wieviel Krankheiten, die in der Unreinlichkeit ihre Ursache haben, sich verhindern ließen, wenn sie der täglichen Körperpflege ihrer Kinder mehr Beachtung schenkten. Gelingt es der Kindergärtnerin, die Eltern von dieser Notwendigkeit zu überzeugen, dann ist natürlich die Körperpflege im Kindergarten für sie ein leichtes. Widerstreben aber die Eltern, dann hat sie ein Stück harte Arbeit vor sich. Sie wird dann versuchen, durch Plaudereien und kleine Erzählungen ihre Zöglinge auf den Nutzen und Wert der Reinlichkeit aufmerksam zu machen und sie langsam daran zu gewöhnen, ihren Körper nicht nur im Kindergarten, sondern auch im Elternhaus zu pflegen.

In vielen modern eingerichteten Kindergärten stehen bereits Brausebäder, in fast allen Waschtische zur Verfügung. Wo nicht, behilft man sich mit einem Waschschaff und einem Waschbecken.

So primitiv dieser Behelf auch ist und so wenig er mit den Anforderungen der modernen Hygiene übereinstimmt, so genügt er doch, die Kinder vollkommen zu reinigen und an Reinlichkeit zu gewöhnen.

Daß sich der Volkskindergarten, in dem die Kinder den ganzen Tag zubringen, noch intensiver mit der Körperpflege befassen muß als jener, in dem die Kinder nur einige Stunden des Tages sind, ist verständlich. In keinem Kindergarten aber wird mit dem Spiele früher begonnen werden, bevor nicht alle Kinder rein, nett und sauber sind. Jedes Kind besitzt daher einen Waschlappen, ein Handtuch, einen Becher samt Zahnbürste und ein Säckchen mit einem Kamm; alle diese Behelfe sind mit den gleichen Zeichen versehen.

In vielen Kindergärten werden den Kindern Schürzen zur Verfügung gestellt, deren Reinigung die Anstaltsleitung selbst übernimmt. Die Kindergärtnerin hat streng darauf zu achten, daß jedes Kind ein eigenes Taschentuch besitze. Das Waschen der Hände wird im Laufe eines Tages des öfteren stattfinden müssen.

Nach jeder Beschäftigung — sei es eine Bastelarbeit oder ein Freispiel — wird man nie darauf vergessen dürfen, ebenso wie vor jeder Mahlzeit. Es ist aber notwendig, daß das Waschen stets unter Aufsicht der Kindergärtnerin, der Wärterin oder eines größeren, vernünftigen Kindes geschehe, denn viele Kinder verstehen unter Reinigen, daß sie nur die Fingerspitzen ins Wasser tauchen. Deshalb heißt es gut aufpassen, daß die

Kinder die Hände tüchtig einseifen, fest aneinander reiben und auch die Fingernägel von jeglichem Schmutz befreien.

Das Zähneputzen geschieht am besten in der Früh und nach der Hauptmahlzeit.

Am Anfang wird den Kindern das Reinigen der Zähne mit der Bürste, das Mundspülen und Gurgeln Schwierigkeiten bereiten; durch Vormachen wird man am besten zum Ziel gelangen. Auch das Nasenreinigen muß geübt werden, denn viele Kinder sind so verspielt, daß sie ganz darauf vergessen. Am besten ist es, wenn man die Kinder daran gewöhnt, daß sie ein Nasenloch zuhalten und dabei gleichzeitig durch das andere ausatmen.

Im Sommer, wenn die Kinder im Freien spielen und barfuß umherlaufen, darf man auf die Reinigung der Füße nicht vergessen. In vielen modern eingerichteten Kindergärten finden wir heute schon Planschbecken, die das fröhliche Herumtollen der Kleinen im Schwimmtrikot ermöglichen. Auch die Reinigung des Kopfes darf nicht vergessen werden. Die Kindergärtnerin muß besonders auf Ungeziefer achten.

Kommt ein Kind mit Ungeziefer in den Kindergarten, so ist es unvermeidlich, daß wenige Tage später die ganze Gruppe verseucht sein wird. Bemerkt daher die Kindergärtnerin, daß der Kopf eines Kindes unrein ist, so muß sie es sofort nach Hause schicken und darf sein Wiederkommen erst nach vollkommener Reinigung gestatten. Sollte die Mutter nicht wissen, wie am zweckmäßigsten der Kopf ihres Kindes zu reinigen sei, so muß ihr die Kindergärtnerin die dazu notwendigen Anleitungen geben.

2. Bei der täglichen Körperpflege darf natürlich des Spazierganges nicht vergessen werden. In der kalten Jahreszeit soll er nur bei schönem Wetter unternommen werden. Im Sommer wird aus dem Spaziergang ein freies Spielen im Garten, Hof oder auf der Wiese.

Dem Spaziergange sieht die Kindergärtnerin oft mit Schrecken entgegen. Hat sie aber ihre Kinder so gut erzogen, daß sie ihren Anordnungen gern gehorchen, dann kann der Spaziergang sowohl für Kinder als auch Kindergärtnerin zu einem Vergnügen werden. Vor jedem Spaziergange wird sich die Kindergärtnerin vergewissern müssen, daß die Kinder der Jahreszeit entsprechend gekleidet sind, daß sie gutes Schuhwerk und im Winter auch Handschuhe tragen.

Nie soll die Kindergärtnerin allein mit einer größeren Schar Kinder ausgehen, sondern sich immer eine Begleitperson — eine Wärterin oder Mutter — mitnehmen.

Die Kinder sollen in Reihen zu 2 oder 3 aufgestellt werden; vorn wird die Kindergärtnerin, rückwärts die Begleitperson gehen, damit man nie den Überblick über die Kinder verliere. Beim Spaziergang im Winter wird man gut tun, die Kinder zu gewöhnen, beim Verlassen des Hauses den Mund einige Sekunden geschlossen zu halten, um sie vor Erkältung zu schützen. Beim Spaziergang achte man darauf, daß die Kinder die Reihen nicht verlassen und wild umhertollen. Ein leises Miteinandersprechen sei ihnen erlaubt.

Die Kindergärtnerin wird sie auf beachtenswerte Dinge aufmerksam machen. Die Kinder sollen lernen, mit offenen Augen durch die Welt zu gehen, frühzeitig

Naturschönheiten zu erfassen und für alles in ihrer Umgebung Interesse zu zeigen. Aus jedem Spaziergange schöpfen die Kinder eine Fülle des Neuen. Die Kindergärtnerin kann das Gesehene, das Erlebte für Plaudereien, Erzählungen und Bastelarbeiten auswerten. (§ 10.)

An jeder Straßenkreuzung muß die Kindergärtnerin mit der ihr anvertrauten Schar stehen bleiben und darf erst dann die Straße überqueren, wenn kein Fahrzeug kommt. Sollte kein Verkehrspolizist die Überquerung regeln, dann kann die Kindergärtnerin durch ihre erhobene Hand die Fahrzeuge veranlassen, stehen zu bleiben, eine Aufforderung, der alle Wagenlenker willig nachkommen.

Die Dauer eines Spazierganges hängt von Wetter, Wind und Jahreszeit ab. Es ist daher schwer, eine Zeit zu bestimmen, doch wird man im Winter den Spaziergang nie länger als eine halbe Stunde ausdehnen. Auch im Winter sollen sich die Kinder nicht nur mit dem Spaziergang begnügen; die Kindergärtnerin wird ihnen auch eine lustige Schneeballschlacht im Garten oder auf einem freien Platze erlauben. Schneeballwerfen, Schneemänner bauen, Schlittenfahren, wobei ein Kind das andere zieht, bereitet den Kindern viel Vergnügen. Im Frühjahr, Sommer und Herbst entfällt in den meisten Kindergärten der Spaziergang; statt dessen dürfen die Kinder auf dem Spielplatz des Kindergartens spielen. Fehlt dieser jedoch, dann muß die Kindergärtnerin mit ihren Zöglingen auf einen unweit gelegenen Spielplatz gehen. Langsam bürgert es sich nun ein, daß sich die Kinder in der heißen Jahreszeit ihrer Kleider entledigen und im Schwimmtrikot barfuß oder mit Turnsocken umherlaufen. Dieses Umherlaufen im Trikot ist für die körperliche Entwicklung des Kindes von großem Nutzen, denn Luft und Sonne können ungehindert zu dem kleinen Körper, beschleunigen so das Wachstum, kräftigen aber auch Lunge und Muskeln.

Unternimmt die Kindergärtnerin mit ihren Kindern größere Ausflüge, dann darf sie nur die von den Behörden erlaubten Fahrgelegenheiten benützen. Nie darf sie aber ihre Ausflüge zu weit ausdehnen, damit nicht am Rückwege die Kräfte der Kleinen versagen.

3. Viele Kindergärten besitzen heute bereits einen großen Turnsaal, der gleichzeitig als Spielsaal für Bewegungsspiele und als Schlafsaal für das Nachmittagsschläfchen der Kleinen gedacht ist. Wo kein Turnsaal vorhanden ist, wird sich die Kindergärtnerin mit dem Kindergartenzimmer behelfen müssen und durch Zusammenschieben von Tischen und Stühlen Platz für die Turnübungen gewinnen.

Vor jeder Turnstunde muß der Boden des Zimmers — sei es durch Auskehren oder Aufwischen mit einem feuchten Lappen — gründlichst gereinigt werden. Während der Turnstunde selbst muß man stets für frische Luft sorgen, indem man ein Fenster oder bei zu strengem Winter eine Spalte öffnet. Gewöhnlich ist das Turnen im Tagesablauf eines Kindergartens festgesetzt und findet mindestens zweimal in der Woche in der Höchstdauer von einer halben Stunde statt. Außerdem wird die Kindergärtnerin auch außer der festgesetzten Zeit täglich mit den Kleinen turnen. Nur ist dieses Turnen dann höchstens für zehn Minuten gedacht, um die Glieder der Kleinen nach längerem Sitzen ein wenig zu strecken.

Das idealste Turnkleid ist das Trikot, das den Kindern volle Bewegungsfreiheit gestattet.

Wenn das Turnen im Trikot nicht durchführbar ist, dann muß man trachten, daß sich die Kinder ihrer Schuhe und Strümpfe entledigen und nur in Turnsocken oder barfuß turnen.

Das Turnen soll lediglich den alltäglichen Bewegungen des Kindes entgegenkommen, sie unterstützen und fördern. Deshalb muß die Kindergärtnerin nicht nur wissen, wie man mit dem Kinde turnt und welche Übungen für das Kind die besten sind, sondern sie muß auch eine genaue Kenntnis des kindlichen Körpers und seiner Entwicklung besitzen.

Etwaige Verbildungen des Körpers wird sie sofort dem Arzt melden, da im Kindesalter die Knochen noch sehr bildungsfähig sind und rechtzeitig bemerkte Fehler noch ausgeglichen werden können. Die Kindergärtnerin wird die Kinder beim Sitzen, Stehen, Gehen und Laufen beobachten, da dabei Verbildungen am besten zutage treten. Sie muß genauest aufpassen, daß die Kinder gerade sitzen und sich nicht gebückt halten. Gelingt dies einem Kinde trotz wiederholter Mahnung nicht, dann muß sie den Arzt zu Rate ziehen, denn oft ist Schwäche des Rückens schuld an der schlechten Haltung. Beim Stehen, Gehen und Laufen soll die Kindergärtnerin nicht nur den Körper, sondern auch die Anlage des Fußes beobachten. Viele Kinder neigen zu Plattfüßen oder haben solche sogar schon, andere wieder haben X- oder O-Beine. Auch Gleichgewichtsstörungen kann man oft feststellen. Hat die Kindergärtnerin solche Fehler bemerkt, dann darf sie sich nie anmaßen, selbst den Arzt zu spielen, sondern muß seinen Rat einholen und darf dann erst — vorausgesetzt, daß ein Spital ihr diese Arbeit nicht abnimmt — mit dem Kinde die vorgeschriebenen Übungen machen.

Für den Aufbau einer Turnstunde wird sich die Kindergärtnerin stets einen Plan zurechtlegen. Für das Kinderturnen werden nur solche Übungen maßgebend sein, die zur Stärkung der Muskeln, zur Schulung des Nervensystems, zur erregteren Atmung und zum beschleunigten Blutkreislauf beitragen. Stets muß die Kindergärtnerin trachten, daß das Turnen kindertümlich sei, in Form des Spieles, ohne zu den Kindern von dem Zwecke der Übung zu sprechen, doch so, daß dabei trotzdem der Zweck erreicht wird.

Z. B. Kriechstellung: Katze, Hund.
Tiefkriechstellung: Wie die Katze das Mäuslein anschleicht.

Überanstrengung muß vermieden werden. Nie soll man von den Kindern Dauerleistungen, wie Dauerlauf und zu viel Springen, verlangen, denn der kindliche Organismus ist wohl arbeitsfähig, aber auch leicht ermüdbar. Hangübungen, die den kindlichen Körper zu stark belasten, soll man tunlichst vermeiden. Bei allen Übungen muß man stets bedenken, daß man es nicht mit dem widerstandsfähigen Körper eines Erwachsenen zu tun hat.

Auch darf man nie Übungen machen, die leicht falsch ausgeführt werden und darum ihren Zweck entweder gar nicht erreichen oder sogar zu Verbildungen führen können.

Hieher gehören z. B. Atemübungen, wie: auf dem Rücken liegen und die Bewegungen der Bauchdecke beobachten; diese Übungen sind sehr ungünstig, weil sie die Kinder zu einer unrichtigen und unnatürlichen Atmung führen, während sie normalerweise eine richtige, natürliche Atmung haben.

Will man jedoch mit den Kindern einfache und nutzbringende Atemübungen machen, dann lasse man sie z. B. recht lang und tief den Geruch einer Blume einziehen. Oder sie atmen ein, heben dabei die Hände, atmen aus und senken langsam die Hände.

Bei allen Turnübungen ist es wichtig, daß sie zweckbewußt seien. Keine sinnlosen Bewegungen! Zweckbewußt ist das Durchüben des ganzen Körpers, wobei auf Lunge und Herz Rücksicht genommen werden muß.

Es ist ratsam, immer nach bestimmter Ordnung vorzugehen, etwa nach folgendem Schema:

1. Erwärmende Übungen.
2. Formende Übungen, wie Bein-, Wirbelsäule-, Schulterübungen usf.
3. Geschicklichkeits- und Gleichgewichtsübungen.
4. Laufspiel, Sprung, eventuell Atemübung.
5. Ruhiges Spiel.

Bei allen Turnübungen muß die Kindergärtnerin trachten, daß die Kinder daran Vergnügen finden und daß ihre Bewegungslust genügend gefördert und unterstützt wird. Nie soll man sie zu Übungen zwingen, die sie nicht ausführen wollen. Auch wird es gut sein, wenn die Kindergärtnerin die Übungen selbst nicht vormacht, sondern sie nur ansagt und dann gleichzeitig mit den Kindern turnt. Hat sie ein besonders geschicktes Kind in ihrer Abteilung, dann kann sie wohl die Übungen von ihm vormachen lassen.

Einige Beispiele für die oben angeführten Übungen:

a) Erwärmende Übungen:
   Herumlaufen, auf Zeichen still stehen.
   Herumlaufen, auf Zeichen niedersetzen, niederlegen.
   Ball werfen; wer ihn fängt, wirft ihn wieder in die Höhe.

b) Formende Übungen:
   Auf den Zehen gehen. (Recht groß sein!)
   Spatzenhüpfen.
   Wie die Kinder hüpfen, wenn sie recht lustig sind.
   Abwechselndes Hochreißen der Knie im Sprung. (Treten wie beim Fahrrad.)
   Wie es ein Käfer macht, wenn er auf den Rücken gefallen ist. (Arm- und Beinbewegung.)
   Leise niederknien und leise aufstehen.
   Kriechen auf allen Vieren. (Wie die Tiere gehen.)
   Die Katze schleicht zum Mäuschen, das sie fangen will.
   Mit dem Arm möglichst hoch reichen. (Wer kommt am höchsten?)
   Einen Stein aufheben und wegwerfen. (Rumpfbeuge.)
   Hampelmann. (Beine grätschen, im Sprung gleichzeitig Hände über den Kopf zusammenschlagen.)

Werkeldrehen. (Armkreisen, mit beiden Händen üben.)
Holzsägen. (Zwei Kinder geben sich gekreuzt die Hände und führen die Sägebewegungen aus.)
Nüsse aufklauben und in einen Korb geben. (Rumpfbeuge.)
Hasenhüpfen.
Wie es der Bär im Käfig macht, wenn ihm die Kinder Zucker geben. (Kriechstellung, Rumpfdrehen.)

c) Geschicklichkeits- und Gleichgewichtsübungen:
Auf den Boden setzen und aufspringen. (Wer kann es schnell?)
Gehen mit einem Sandsäckchen auf dem Kopfe.
Wie der Storch auf einem Bein steht.
(Je zwei Kinder stehen auf einem Bein und halten sich bei den Händen; ziehen, bis eins das Gleichgewicht verliert und den zweiten Fuß niederstellt.)
Hände vorn ineinanderlegen, mit beiden Beinen durchsteigen und zurück, ohne die Hände zu lösen.
Auf einem Polster Purzelbäume versuchen lassen. (Aber nicht helfen!)

d) Laufspiel:
Schwarzer Mann.
Alle meine Schäfchen, kommt nach Haus!
Ri-ra-rutsch, wir fahren in der Kutsch! (Im Kreis gehen, auf „rutsch" Handbewegung und in der Gegenrichtung gehen.)

e) Sinnesübungen:
Atemübung: Rose aufblasen, dazu riechen.
Sinnesübung: Die Kinder schließen die Augen, ein großer Ball wird auf den Boden geworfen, nach dem Klang müssen die Kinder ihn mit geschlossenen Augen suchen. — Mit verbundenen Augen von einer Ecke des Zimmers in die andere gehen.

Die hier angeführten Beispiele zeigen uns die kindertümliche Gestaltung von Übungen. Man bemüht sich heute, den Kindern die Übungen nicht mehr wahllos zu geben, sondern sie in Form von Spielen — Turnspielen — zu kleiden.

Jede Art von Spiel bereitet den Kindern Freude. Ganz besonders sind es die **Turnspiele,** die durch ihre Verschmelzung von Bewegung und Gebärde — dem primitivsten kindlichen Ausdrucksmittel — so anregend und anziehend auf die Kinder wirken.

Hat die Kindergärtnerin ihren Kleinen eine Geschichte erzählt, die z. B. den Ausflug einiger Kinder schildert, so kann sie diese Geschichte bereits in der nächsten Turnstunde zu einem Turnspiel umgewandelt haben. Die Geschichte soll sich dem jeweiligen Wochenstoff anpassen.

Es ist herrliches Wetter, da wollen wir einen schönen Ausflug machen! Also stellt euch zwei und zwei in geraden Reihen auf, die Großen gehen voran und nun beginnen wir! Solang wir noch in der Stadt sind, da heißt es im Schritt gehen und gut auf den Weg aufpassen. Aber bald sind wir draußen, da können wir nach Herzenslust umherlaufen. (Erwärmende Übungen.) Doch da ist ein hoher Berg, den wollen wir auch besteigen! Wir gehen recht langsam, um nicht müde zu werden, heben gut die Beine und atmen auch recht tief ein. Bald sind wir oben auf dem Berg, wo viele Blumen blühen. Wir pflücken nun Blumen, die wir der Mutter nach Hause bringen. Wir gehen weiter und

kommen zu einem Bach. Es ist aber keine Brücke da, wie sollen wir nur darüber? Das ist ganz einfach, wir machen einen Sprung — und drüben sind wir. Da hüpft ein Frosch herbei — schnell wollen wir ihm nachmachen, wie er springt! Auf jenem Baume sitzt ein Eichhörnchen. Wie gern möchten wir es fangen! Wir stellen uns auf die Zehen, wir strecken und dehnen uns, wir springen auch recht hoch — doch vergebens! Das Eichhörnchen ist viel schneller und springt weiter von Baum zu Baum. (Formende Übungen.)

Wir gehen nun durch den Wald und sehen von weitem eine Wiese. Wir laufen hin, aber der Weg ist durch einen Balken abgesperrt. Das macht uns aber nichts, wir machen uns klein und kriechen unter dem Balken durch. Der Balken wird durch eine Schnur versinnbildlicht; die Kinder müssen darunter durchkriechen, ohne sie zu berühren. (Geschicklichkeitsübungen.)

Nun sind wir auf der Wiese und spielen „Fuchs im Loch". (Laufspiel.)

Die Sonne geht nun unter und es ist Zeit, daß wir nach Hause gehen. Wir sind auch schon sehr müd und können nicht mehr schnell gehen. Es wird immer dunkler, wir sehen nichts mehr und wir müssen aufpassen, daß wir nicht an die Bäume anstoßen. (Augen zumachen, Arme vorhalten.) (Sinnesübungen.)

Nun sind wir endlich zu Hause, legen uns nieder und träumen von dem schönen Ausflug.

Dieses Turnspiel ist nach den angegebenen Übungen methodisch geordnet. Es bleibt der Phantasie jeder Kindergärtnerin überlassen, sich selbst solche Spiele auszudenken. Je hübscher und abwechslungsreicher sie sind, desto mehr Freude werden sie den Kindern bereiten und mit umso größerem Eifer werden sie die darin enthaltenen Übungen ausführen und so ihren Körper allseitig und günstig entwickeln helfen.

Andere Themen für Turnspiele sind: Der Waschtag, die Küche, die Handwerker usw.

Die bisher genannten Übungen und Turnspiele lassen sich ohne Turngeräte ausführen, da viele Kindergärten noch nicht über solche verfügen. Doch gibt es zwei Turngeräte, die gerade für das Kinderturnen von ungeheurem Nutzen sind und die daher in keinem guten Kindergarten fehlen sollten: Die Schwedische Bank und die Leiter.

Viele Kindergärten, denen die Mittel zur Anschaffung von regelrechten Turngeräten fehlen, werden sich beim Tischler eine Bank nach dem Muster der Schwedischen Bank anfertigen lassen*) und sich mit einer gewöhnlichen Leiter behelfen.

Die Übungen, die sich auf der Schwedischen Bank (Abb. 31) ausführen lassen, sind mannigfaltig. Ist sie in ihrer Normallage, dann können die Kinder darübergehen, -laufen, verschiedene Tierschritte nachahmen und, am Bauche liegend, Schwimmversuche unternehmen. Eine sehr gesunde Übung ist es, wenn sie, am Bauche liegend, sich mit den Händen an den Seitenkanten anhalten und versuchen, ihren Körper nachzuziehen und so weiterzukommen.

Ist diese Bank umgelegt, die Sitzkante auf dem Boden, dann versuchen die Kleinen auf der Schmalseite zu gehen, eine Gleichgewichtsübung, die ihnen am Anfang gewiß Schwierigkeiten bereiten wird.

* Diese Bank ist 350 cm lang, 25 cm breit, die Brettdicke beträgt 4 cm. (Abgerundete Ecken und Kanten.) Abstand vom Boden bis zur Sitzfläche 28 cm. 3 breite Querstützen, durch die ein Längsbalken von 4 bis 6 cm Dicke läuft, sorgen für Stabilität. An einem Schmalende sind unterhalb des Sitzes zwei mit Leder überzogene Eisenklappen zum Aufhängen angebracht. Der Preis dieses Turngerätes beträgt etwa 50 Schilling.

Abb. 31. Schwedische Bank.
(Aus dem Privatkindergarten Wien, XIX., Peter-Jordan-Straße 10. — Aufnahme A. Voisard.)

Abb. 32. Geschicklichkeitsübungen auf der Zimmerleiter.
(Aus dem städt. Kindergarten Wien, XIX., Pestalozzihof. — Aufnahme A. Voisard.)

Befestigt man die Bank in schiefer Stellung an zwei sicheren Eisenhaken, dann wird sie zur idealen Rutschbahn.

Die kleine Zimmerleiter (Abb. 32 und 33) eignet sich ganz besonders für Geschicklichkeitsübungen. Steht die Leiter, dann können die Kinder hinauf und hinunter klettern, aber immer unter Aufsicht der Kindergärtnerin, damit sie nicht zu Schaden kommen. Liegt die Leiter am Boden, dann können die Kinder auf allen Vieren darüber gehen oder von Sprosse zu Sprosse, ohne die Zwischenräume zu berühren.

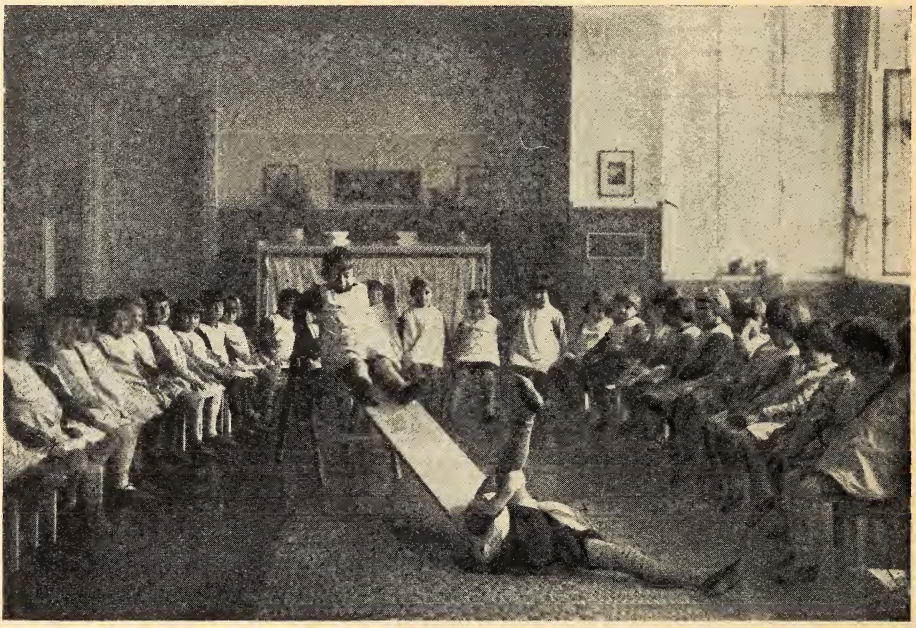


Abb. 33. Rutschbahn mit Hilfe der Zimmerleiter.
(Aus dem städt. Kindergarten Wien, XIX., Pestalozzihof. — Aufnahme A. Boisard.)

Kindergärtnerinnen, die sich keine Schwedische Bank und keine Leiter beschaffen können, werden sich mit dem Fußboden, mit der Wand, mit Tischen, Sesseln, Kisten und Bügelbrett behelfen.

Sie werden mit einiger Erfindungsgabe mit diesen einfachen Mitteln die schönsten Übungen zur Freude der Kinder ersinnen. Die Kleinen kriechen auf dem Fußboden, sie strecken sich an den Wänden, sie klettern auf Tische und Stühle, sie steigen in Papierkörbe und Kisten und versuchen ohne Hilfe wieder herauszukommen. Besonders Kisten, deren Seitenwände abnehmbar und durch Klammern oder Falzvorrichtungen mit den feststehenden Wänden verbunden sind, sind gute und billige Turnbehelfe, die sich jede Kindergärtnerin mit Leichtigkeit herstellen kann. Es wird gut sein, Kisten von verschiedener Größe anzuschaffen, damit auch die Allerkleinsten Kriech-, Kletter- und Geschicklichkeitsübungen versuchen können.

Bei allen Übungen, die die Kinder mit Geräten ausführen, muß die Kindergärtnerin strengste Vorsicht üben. Wie leicht kann auf dem

glatten Fußboden ein Gerät ein wenig rutschen und die Kinder zu Fall bringen! Darum lieber doppelte Vorsicht! Die Kindergärtnerin ist verantwortlich, daß den Kindern beim Turnen nichts geschehe.

Alle angeführten Übungen und Geräte zeigen, daß das Turnen im Kindergarten nie eine Unterrichtsstunde sein darf, sondern lediglich dazu dient, in frohem Spiele den kindlichen Körper zu bilden und zu kräftigen.

4. In der körperlichen Erziehung des Kindergartenkindes nehmen die **Bewegungsspiele** einen großen Raum ein. Mehr noch als bei den Turnspielen können die Kinder ihrem Bewegungstrieb freien Lauf lassen, sie dürfen — was doch für sie das wichtigste ist — kleine Rollen darstellen und rücken somit in den Mittelpunkt ihrer Umgebung. Während bei den Turnspielen der Kindergärtnerin eine mehr aktive Rolle zufällt (muß sie doch genauest auf die Durchführung der Übungen und auf die Kinder achten), wird sie bei den Bewegungsspielen eine eher passive Rolle übernehmen.

Wohl ist auch sie bei den Bewegungsspielen aktiv, wenn es gilt, die Kinder mit den Spielregeln vertraut zu machen, wenn sie die Verteilung der jeweiligen Rollen übernimmt und wenn sie bei vorkommenden Streitigkeiten eingreifen muß. Sonst aber soll sie sich passiv verhalten, um die Kinder ungehindert spielen lassen zu können. Ein Wort von ihr zur rechten Zeit wird sicher nie seine Wirkung verfehlen.

Viele der im Kindergarten gebräuchlichen Spiele sind Volksspiele, die sich von Geschlecht zu Geschlecht vererben, die vielleicht im Laufe der Jahrzehnte gewisse Änderungen durchmachten, doch bis zum heutigen Tage nichts von ihrer Ursprünglichkeit und Frische eingebüßt haben. Sie werden von unseren Kindern mit der gleichen Begeisterung gespielt wie von Kindern früherer Zeiten.

Fast jedes Bewegungsspiel findet bei den Kindern helle Begeisterung, und wenn die Kindergärtnerin zu den Spielen noch Spielsymbole liefert, kennt die Freude der Kleinen keine Grenzen.

Wie glücklich sind sie, einen Prinzen mit Papiergoldkrone und einem hölzernen Pferd, eine Prinzessin mit einem Papierkranzerl, eine böse Fee mit Papieraugengläsern darstellen zu dürfen! Unbeeinflußt durch ihre Umgebung, versenken sie sich in die Märchenwelt ihrer Phantasie, in der es auch heute noch Prinzen und Prinzessinnen, gute und böse Feen gibt.

Mannigfaltig sind die Arten der Bewegungsspiele. Sie lassen sich in Spiele mit und ohne Spielmittel einteilen.

Zu den Bewegungsspielen mit Spielmitteln gehört

a) das Ballspiel.

Es zählt zu den ältesten und beliebtesten Spielen. Schon die alten Ägypter, Griechen und Römer spielten mit Vorliebe dieses Spiel. Später verpflanzte es sich nach Europa und wurde besonders in Italien, Frankreich und Deutschland ein Lieblingsspiel der Vornehmen. Doch bald wurde es Eigentum des Volkes. Unser heutiges Tanzvergnügen

verdankt seinen Ursprung diesem Spiele. Es wird seit Beginn des 18. Jahrhunderts gespielt.

Fröbel, als er die Freude der Kinder beim Bällchenspiel sah, erkannte bald seinen hohen Wert und gab deshalb den Kindern als erste Spielgabe den Ball.

Jeder Erwachsene sollte das Ballspiel fördern und befürworten, da es nicht nur ein Spiel ist, das den Kindern Freude bereitet, sondern auch in hohem Maße die Muskeltätigkeit des ganzen Körpers, insbesondere die Arm- und Handmuskeln stärkt, viel zur guten Körperhaltung beiträgt und der angeborenen Anmut und Grazie besonders bei jungen Mädchen sehr zum Ausdrucke verhilft. Nicht zu übersehen ist es auch, daß das Ballspiel die Schärfung des Auges und des Augenmaßes fördert und die Kinder frühzeitig zur Abschätzung von Entfernungen und an Orientierung gewöhnt.

Das Ballspiel ist eigentlich ein Geschicklichkeitsspiel und muß daher zu den Geschicklichkeitsübungen gezählt werden.

Der Ball spielt schon beim Säugling eine große Rolle, der an dem farbigen Wollbällchen, das, an einer Schnur befestigt, an seinem Wagen hängt, seine ersten Greifversuche unternimmt. Kann das Kind gehen, dann zählt der Ball bereits zu seinem Lieblingsspielzeug. Wahllos und ohne Ziel wirft es ihn zu Boden und freut sich an seinem Weiterrollen.

Die erste Phase, die wir beim Ballspiel des Kindergartenkindes beobachten können, ist die, daß es das Bällchen von sich wirft, um ihm dann nachzulaufen.

Die zweite Phase, daß es das Bällchen werfen und fangen wird.

Die dritte Phase, daß es das Bällchen einem anderen Kinde zuwirft und von ihm wieder zurückerhält. Erst geschieht dies in ganz geringer Entfernung, aber je älter und geschickter die Kinder werden, um so schwieriger wird auch das Ballspiel von ihnen selbst gestaltet. Immer höher und höher wird der Ball geworfen und durch diese immer schwierigeren Übungen schulen sich sowohl Auge wie Hand.

Beim Ballspiel kommt es nicht nur auf die Geschicklichkeit beim Fangen an, sondern auch das Werfen wird am Anfang selbst den geschickten Kindern einige Schwierigkeiten bereiten. Es wird einiger Übung bedürfen, bis das Kind erfaßt hat, wie es seinen Ball richtig werfen muß.

Um die Geschicklichkeit der Kinder beim Werfen günstig zu beeinflussen, um ihr Augenmaß zu schärfen und an Distanzabschätzungen zu gewöhnen, lassen wir sie Zielwerfen. Die Kindergärtnerin kauft oder verfertigt selbst eine Zielscheibe (§ 26, 3) und die Kinder müssen abwechselnd versuchen, den Ball in das Netz zu werfen.

Das Ballspiel wird nicht nur allein oder zu zweien gespielt, sondern auch als Gesellschaftsspiel einer größeren Anzahl Kinder viel Freude bereiten. Wer von uns kennt nicht das beliebte „Schule spielen"?

Die Bälle, die man dem Kinde gibt, können aus verschiedenem Material und von verschiedener Größe sein, nur müssen Material und Größe dem jeweiligen Alter der Kinder entsprechen.

Das erste Bällchen ist ein Wollbällchen von zirka 4 cm Durchmesser. Sein Inneres ist aus Watte; von außen wird es mit farbiger Wolle umhäkelt.

Bei der Auswahl von Farben soll man nicht zu grelle wählen, um die Sehnerven des kindlichen Auges nicht zu überanstrengen.

Der Ball aus Gummi ist wohl für das Kindergartenkind am besten. Man wähle aber stets nur solche Bälle, die recht elastisch sind, nehme aber keine Vollgummibälle; sie sind für das Kind zu schwer.

Die Gummibälle in Naturfarbe sind allen anderen vorzuziehen. Will man den Kindern jedoch farbige Bälle geben, dann nur solche, deren ganze Masse gefärbt worden ist, nie aber lackierte, da sie oft abfärben. Auch die jetzt bekannten Bälle aus Gummi zum Aufblasen eignen sich gut für das kindliche Spiel. Papierbälle bereiten den Kindern auch Freude, doch sind sie nicht dauerhaft. Zelluloidbälle darf man wegen ihrer Feuergefährlichkeit Kindern nie geben.

Die Größe der Bälle kann ganz verschieden sein. Man gebe aber den Kindern weder zu große noch zu kleine. Sie sollen von ihren Händchen leicht erfaßt werden können.

Andere Spiele mit Spielmitteln sind:

b) Die Springschnur und das Schwungseil; beide eignen sich recht gut für Turn- und Geschicklichkeitsübungen.

Die Kinder springen über die flach gelegte Schnur, erst niedrig und dann immer höher.

Auch zum Durchkriechen ist sie sehr geeignet. Sie wird in einer gewissen Höhe befestigt und die Kinder müssen versuchen, unter ihr durchzukriechen, ohne sie dabei zu berühren.

Eine andere bekannte und beliebte Übung mit dem Seil: Die Kindergärtnerin steht inmitten des Kreises und dreht die Schnur um sich, während die im Kreise stehenden Kinder, sobald die Schnur zu ihnen kommt, über sie springen müssen.

c) Der Federball ist ein leichter, mit Federn versehener Ball, der mittels eines kleinen Holzschlägers in die Luft oder einem Spieler zugeworfen und wieder aufgefangen wird.

Kleineren Kindern wird man vorsichtshalber keine Schläger geben; sie werden die Bälle mit der Hand werfen und wieder auffangen.

d) Den Kreisel bekommt man für billiges Geld zu kaufen. Die Kinder können ihn aber auch selbst herstellen.

Er ist, da er die Geschicklichkeit der Hand fördert, sehr für das Kindergartenkind zu empfehlen.

e) Das Kegelspiel übt und schärft das Auge, stärkt Lunge, Brust- und Armmuskeln und fördert gleichzeitig Geschicklichkeit und Treffsicherheit.

Man soll jedoch den Kindern keine zu schweren Wurfkugeln geben, da sie sich damit leicht verletzen könnten. Ein kleiner Gummiball genügt für das Kegelspiel vollkommen.

f) Auch kleine Ton-, Stein- oder Glaskugeln sind ein beliebtes Kinderspielzeug.

Doch soll man den Kindern keine zu kleinen Kugeln geben, damit sie sie nicht in Nase, Mund und Ohren stecken können.

Das Spiel der Kleinen mit den Kugeln besteht meistens darin, daß sie versuchen, die Kugeln zu einem bestimmten Platz zu rollen.

g) Die Wurfreifen sind meistens aus dünnen Weidenstöcken hergestellt und haben einen Durchmesser von zirka 30 cm.

Gewöhnlich wird das Spiel so angeordnet, daß ein Kind eine Anzahl Reifen und einen Wurfstock bekommt, mit dem es dann die Reifen seinen Nachbarn zuwirft.

Kleinen Kindern wird man keine Wurfstöcke geben, ihr eigener Arm soll ihnen als Stock dienen. Die Stöcke, die wir den größeren geben, dürfen weder zu lang noch zu spitzig sein.

h) Der Treibreifen ist meistens aus Holz und hat einen Durchmesser von zirka 1 m.

Er wird mittels eines Stockes, der möglichst kurz und dick sein soll, in Bewegung gebracht.

Spiele ohne Spielmittel.

a) Zu beliebten Spielen der Kinder gehören auch die Kreisspiele. Kleine Rollen werden dabei gern von den Kindern dargestellt, da es jedes als persönliche Auszeichnung ansieht, solch eine kleine Rolle verkörpern zu dürfen.

Bei jedem Kreisspiel soll die Kindergärtnerin strenge darauf achten, daß der Kreis schnell und ruhig gebildet werde und daß er während des ganzen Spieles seine halbwegs runde Form nicht verliere. Die Kindergärtnerin soll natürlich im Kreise mitspielen. Zaghafte oder unverträgliche Kinder finden Platz an ihrer Seite. Stets soll sie genauest aufpassen, daß während des Spieles keine Streitigkeiten zwischen den Kindern entstehen.

Beim Verteilen der jeweiligen Rollen — dies gilt natürlich auch von allen anderen Spielen — soll sich die Kindergärtnerin nie von persönlichen Gefühlen beeinflussen lassen. Ganz besonders soll sie Wert darauf legen, daß alle Kinder der Reihe nach eine kleine Rolle zugedacht bekommen, wobei sie ganz besonders auf die schüchternen und zaghaften Kinder ihr Augenmerk richten muß.

Viele der im Kindergarten heimischen Spiele sind Volksspiele, die häufig im Sprechgesang dargestellt werden.

„Ist die schwarze Köchin da?", „Florian, Florian, hast gelebet 7 Jahr", „Ich reise nach Jerusalem" usf.

Im heutigen Kindergarten begnügen wir uns aber nicht mehr mit den Volksspielen. Es gibt bereits eine ganze Reihe von Spielen, die ihren Ursprung in einem Kindergarten haben. Sehr oft ist es die Kindergärtnerin, die Spiele erfindet, auch die Kinder selbst ersinnen solche. Wenn auch viele dieser Spiele den Erwachsenen recht sinnlos erscheinen, so sollen und dürfen wir sie den Kleinen nie verwehren, denn nie wird es gelingen, sich vollkommen in die kindliche Gedankenwelt zu versetzen und den Zauber und Reiz solcher scheinbar sinnlosen Spiele zu verstehen.

Man kann die Kreisspiele einteilen in:

I. Nachahmungsspiele, bei denen ein Kind in der Mitte des Kreises steht und Bewegungen vorzeigt, die von den anderen Kindern nachgeahmt werden.

Beispiel: Die Tante aus Holland. Das in der Mitte stehende Kind ist die Tante aus Holland und zeigt, welche Spiele sie den Kindern mitgebracht hat. Zum Beispiel eine Puppe (alle Kinder ahmen das Wiegen der Puppe nach) oder einen Ball (alle Kinder ahmen das Ballwerfen nach).

II. Anhängespiele, wobei sich ein Kind an das andere anhängt.

Beispiele: Ist die schwarze Köchin da? Die Reise nach Jerusalem. Die Königin geht auf Reisen. Usw.

III. Sinnesspiele, bei denen ein oder mehr Sinne der Kinder geschärft werden.

Beispiele: Blinde Kuh. Das stumme Spiel. Brüderchen, wer klopft? Wer fehlt?

IV. Fangspiele.

Beispiele: Katz und Maus. Dieb und Gärtner. Komm mit! Das Königstöchterlein. Der Plumpsack. Usw.

V. Reine Kreisspiele, wobei nur in Kreisform gespielt wird.

Beispiele: Florian, Florian. Das Ringleinspiel. Blauer Fingerhut. U. a. m.

b) Geh- und Laufspiele.

Geh- und Laufspiele lassen sich leicht erfinden. Ganz besonders ziehen die Kinder jene Spiele vor, bei denen sie immer rascher und rascher gehen und zuletzt auch laufen dürfen.

(Pferde, Eisenbahn, Auto, Flugzeug, Schlittschuhlaufen und Schlittenfahren sind beliebte Themen für Geh- und Laufspiele.)

Will man diese Spiele nicht nur als rein körperliche Spiele, sondern auch als Geschicklichkeitsübungen verwenden, dann mache man aus den einfachen Gehspielen solche mit Hindernissen.

Wir stellen an verschiedene Stellen Sessel oder legen Bälle; zwischen diesen müssen die Kinder, ohne anzustoßen, durchlaufen. Mit den Laufspielen wird häufig das beliebte Fangen verbunden.

Zu den bekanntesten Laufspielen gehören: Das Wettlaufen. Wer fürchtet sich vorm schwarzen Mann? Eins, zwei, drei, abgepaßt! U. a. m.

Die Kinder bilden entweder eine Gasse und andere, die Verkehrsmittel, wie Eisenbahn, Auto usw. darstellen, gehen oder laufen hindurch. Oder sie stehen beliebig durcheinander und führen dabei Hüpfspiele aus. Die Spieler stehen auf einem Bein, verschränken dabei die Arme und hüpfen auf einem Fuße weiter, wobei sie versuchen müssen, den Nachbar mit den Armen zu berühren.

Viele Spiele, die man als Fang-, Lauf- oder Kreisspiele spielt, kann man auch in freier Aufstellung darstellen. Dazu gehören Fuchs im Loch, Katz und Maus, Wer fürchtet sich vorm schwarzen Mann? Alle meine Schäfchen usw.

All diese genannten Spiele kann man auch als Darstellungsspiele bezeichnen, weil dabei fast alle Kinder aktiv beteiligt sind oder höchstens nur für wenige Minuten stumme Zuschauer bilden.

Die Bewegungsspiele lassen sich sowohl im Zimmer wie im Freien ausführen, doch wird man im Zimmer weniger Laufspiele darstellen, da doch viele Kindergärten für solche Spiele nicht über den nötigen Raum verfügen. Sollte das eine oder das andere Kind an einem Spiele kein Vergnügen finden, dann soll die Kindergärtnerin es nie dazu zwingen und ihm ruhig erlauben,

daß es sich ausschließe. Es wird nur zu bald wieder am gemeinsamen Spiele teilnehmen. Doch muß es sich, solange es dem Spiele fernbleibt, zweckentsprechend allein, jedoch unter Aufsicht, beschäftigen.

Alle Bewegungsspiele werden von den Kindern gerne gespielt; die schönsten sind jedoch die mit Gesangsbegleitung. Darüber wird noch im nächsten Kapitel gesprochen werden.

5. Haben die Kinder genügend Bewegung gemacht und verlangen sie selbst einige Minuten Pause, dann wird die Kindergärtnerin ihnen diese gern gewähren. Natürlich dürfen die Kinder diese wenigen Minuten auch nicht unbeschäftigt und unbeaufsichtigt verbringen. Die Kindergärtnerin wird diese Zeit am besten ausfüllen, indem sie mit den Kindern **Finger-** oder **Bällchenspiele** macht.

Fingerspiele sind kleine gymnastische Übungen, die dazu beitragen, die Finger der Kinder durch systematische Bewegungen an eine gewisse Unabhängigkeit voneinander zu gewöhnen. Aber nicht nur die Fingermuskeln werden durch diese Spiele gestärkt, auch Arme und Hände sind in steter Bewegung. Bei allen Fingerspielen sitzt die Kindergärtnerin vor den Kindern und zeigt ihnen Spiele vor, die sie dann mit ihren kleinen Händen und Fingern nachahmen.

Die ersten Fingerspiele hat uns Fröbel mit seinen Mutter- und Koseliedern gegeben. Nach dem Beispiele Fröbels haben viele Kindergärtnerinnen kleine Fingerspiele gedichtet, obgleich auch die Auswahl bis heute noch nicht allzugroß ist. Das folgende Fingerspiel entspricht zum Beispiel so recht der kindlichen Gedankenwelt und bereitet viel Freude.

Die Heinzelmännchen.

Zehn Heinzelmännchen seh ich hier
(Bewegung aller Finger),
was ich tu, sie folgen mir.
Sie können zeichnen, stricken, nähen
(Nachahmen der einzelnen Bewegungen),
auch Mutters Kaffeemühle drehen.
Und wenn sie ihre Arbeit gemacht,
dann schlafen sie die ganze Nacht.
In der Früh, da wasch' ich sie alle fein
und sag: „Guten Morgen, ihr Kinderlein!"

(Aus Wiener Kindergärten.)

Auch die Bällchenspiele verfolgen denselben Zweck wie die Fingerspiele (Arm-, Hand- und Fingermuskel zu fördern); dabei wird gleichzeitig das Erkennen von Farben geübt. Die Bälle, die wir dazu verwenden, sind kleine, runde Wollbällchen von etwa 4 cm Durchmesser, die mit einem ungefähr 15 cm langen Schnürchen versehen sind.

Meistens werden die Bällchenspiele mit einem Ball ausgeführt, doch gibt es bereits eine Reihe Bällchenspiele, zu deren Ausführung man zwei Bällchen benötigt.

Ein Beispiel für ein Bällchenspiel mit einem Ball:

Das Fröschchen und die Fliege.

Kinder, schaut nur einmal an,
wie schnell die Fliege fliegen kann!
(Hin- und Herschwingen des Bällchens.)
Rund herum und in die Höh,
doch jetzt kommt der Frosch, o weh! (Linke Hand.)
Quack, quack, quack, eins, zwei, drei,
Mit der Fliege ist's vorbei.
(Linke Hand ergreift das Bällchen und versteckt es.)

(„Frohe Stunden" von Helene Goldbaum.)

Beispiel eines Bällchenspieles mit zwei Bällchen:

Die beiden Vögelein.

Es sind zwei liebe Vögelein,
die fliegen lustig aus und ein.
(Man bewegt die beiden Bällchen.)
Das eine fliegt gar schnell aufs Dach.
(Erstes Bällchen auf den Kopf.)
Da fliegt ihm dann das andere nach.
(Zweites Bällchen auf den Kopf.)
Oben hüpfen sie fröhlich umher
und freuen sich beide gar so sehr.

(„Frohe Stunden" von Helene Goldbaum.)

Schrifttum:

Johanna Huber: Körperliche Erziehung im Kindergarten. (Kösel, Kempten.)
Bayer-Winter: Kinderturnen. (Teubner, Leipzig.)
Gaulhofer-Streicher: Grundzüge des österreichischen Schulturnens. (Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien.)
Gaulhofer-Streicher: Kinderturnstunden. (Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien.)
Hans Spitzy: Die körperliche Erziehung des Kindes. (Urban & Schwarzenberg, Wien.)
Helene Goldbaum: Spiele im Freien. Wer spielt mit? Lehrmeisterbücherei. (Hachmeister, Leipzig.)
Helene Goldbaum: Frohe Stunden. (Schwarz, Wien.)
Fröbel: Mutter- und Koselieder, bearbeitet von H. Goldschmidt. (Jäger, Leipzig.)
Johanna Herz: Alte und neue Fingerspiele. (Schlimpert, Meißen.)
A. Schlipköter: Was sollen wir spielen? (Verlag des Rauhen Hauses, Hamburg.)

§ 28. Die musikalische Erziehung.

Wir haben unter allem Denkbaren die Musik zum Element unserer Erziehung gewählt, denn von ihr laufen gleichgebahnte Wege nach allen Seiten.
(Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre.)

1. Musik und Kind sind eins. Alles, was lärmt, tönt und klingt, wird für das kleine Kind zur Musik und somit in seiner ursprünglichen Form zum Lebensausdruck, zum Bedürfnis, zur Freude und Unterhaltung.

Das Kleinkind kann Lärm von Musik noch nicht unterscheiden, aber sein Ohr stellt sich bereits auf verschiedene Klangwirkungen ein. Dem Kindergarten wird daher die Aufgabe obliegen, dieses Erleben der verschiedenen Klänge zu verfeinern und in richtige Bahnen zu lenken.

Bei der musikalischen Erziehung im Kindergarten darf man nie in den Fehler verfallen, die Kinder in zwei Gruppen, und zwar in musikalische und unmusikalische, zu teilen. Denn so sonderbar es wohl für den Laien klingen mag, es gibt keine ganz unmusikalischen Kinder. Wohl wird es mehr oder weniger musikbegabte geben, aber gänzlich unmusikalische sind im Verhältnis ebenso gering vertreten wie farbenblinde Kinder. Die als unmusikalisch bezeichneten Kinder sind meistens das Ergebnis einer verfehlten Erziehung.

Der Zuruf von Eltern oder Erziehern: „Sing nicht, du hast keine Stimme!“ oder: „Du bist unmusikalisch!“ kann auf die ganze spätere musikalische Entwicklung des Kindes hemmend einwirken. (SE § 34, 5.) Ebenso kann auch das Milieu, in dem das Kind aufwächst, für seine musikalische Entwicklung ausschlaggebend sein. In einer Umgebung, in der gar keine oder nur wenig Musik betrieben wird, lernt das Kind viel langsamer und schwerer Musik empfinden und begreifen als in musikreicher Umgebung. Der Kindergarten aber, der sich die musikalische Erziehung zu einer seiner wichtigsten Aufgaben gemacht hat, wird mit allen Kindern, ob sie nun von zu Hause stiefmütterlich oder verschwenderisch mit Musik bedacht werden, Musik betreiben.

Die beste Form, den Kindern Musik leicht verständlich zu machen, ist der Gesang. Wir müssen uns aber von vornherein klar sein, daß wir mit den Kindern keinen wie immer gearteten Gesangsunterricht pflegen dürfen.

Wohl werden wir darauf achten müssen, daß die Kinder beim Singen nicht schreien, daß sie den Ton weich, angenehm und klar ansetzen, daß sie gut und deutlich aussprechen und daß sie während des Singens nicht nur eine gute Mundstellung, sondern auch eine richtige Körperhaltung beibehalten. Atemübungen zur Stimmbildung werden wir mit den Kindern keine machen.

Im früheren Kapitel wurde schon darauf hingewiesen, daß alle Kinder normale, richtige Atmung haben, die aber durch Schreien leicht in unrichtige Bahnen gelenkt werden kann.

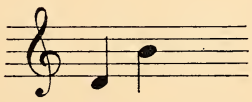
Die kleinen musikalischen Übungen mit den Kindern werden vornehmlich solche sein, die zur Schärfung des Ohres und damit zum richtigen musikalischen Hören beitragen.

Die Kindergärtnerin spielt einen Ton, die Kinder versuchen, ihn nachzusingen.

Bei vielen Kindern ist nicht mangelndes Gehör schuld an einer falschen Wiedergabe, sondern der Mangel an Konzentration verhindert sie, das Gehörte richtig wiederzugeben, denn Hören ist gleichbedeutend mit Aufmerken. Deshalb werden wir die Kinder an ein systematisches Hören durch die verschiedensten Übungen gewöhnen müssen, ob ein Ton laut oder leise, hoch oder tief, lang oder kurz ist usw.

Die kindliche Stimme bedarf jedoch, bevor wir an das Singen denken, einiger Aufmerksamkeit. Während man in früheren Jahren die Kinder wahllos singen ließ und auf den Umfang der kindlichen Stimme so gut wie keine Rücksicht nahm, beschäftigt man sich in den letzten Jahren besonders mit ihrer Pflege. Hervorragende Stimmphysiologen haben an Hand von Beispielen nachgewiesen, daß jedes Beanspruchen der kindlichen Stimme über oder unter seinen normalen Umfang ihr ungeheuren Schaden bringt und die ganze spätere stimmliche Entwicklung auf das ungünstigste beeinflußt. Der Umfang einer Kinderstimme im vorschulpflichtigen Alter beträgt 6 Töne, und zwar von d—h. (Bei kleineren Kindern ist der Umfang noch kleiner, bei Dreijährigen 3 bis 4 Töne, bei Vierjährigen 4 bis 5 Töne.)

Jede vernünftige Kindergärtnerin wird daher mit ihren Zöglingen keine anderen Übungen und Lieder singen als solche, die diesen Tonumfang (also d—h) aufweisen*).



Bevor die Kindergärtnerin mit den Kindern an das Liedsingen schreitet, wird sie mit ihnen kleine gesangliche Vorübungen machen. Sie wird die Kinder ihre Namen, wie „Anna, Rudi, Berta" usw., zurufen lassen, und da können wir bereits feststellen, daß die Kinder sie in der Rufterz wiedergeben werden.

Dieses Wiedergeben in der Rufterz ist ein Beweis, daß den Kindern dieses Intervall, wenn nicht angeboren, so zumindest anerzogen ist. Wissen wir doch, daß die Mutter ihre Kinder in der Rufterz ruft. Auch der Kuckuckruf ist in der Rufterz.

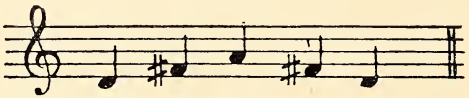
*) Daß diese Erkenntnis nun auch in den Kindergarten gedrungen ist und dort immer mehr Wurzel faßt, das verdanken wir in erster Linie den eifrigen Bemühungen des verdienstvollen Gesangpädagogen Prof. Karl Pfleger, der nicht müde wird, zu betonen, daß kein gutes Kinderlied einen anderen Tonumfang als den vorgenannten aufweisen darf.

Dieses gegenseitige Zurufen macht den Kindern Spaß und eifert sie zu weiteren kleinen Singübungen an.

Das Erfassen des Dreiklanges und seine richtige Wiedergabe ist für das Kind von großer Wichtigkeit, da der Dreiklang im Kinderlied eine bedeutende Rolle spielt und viele der guten Lieder auf ihm aufgebaut sind.

Deshalb sind Dreiklangübungen d — fis — a— fis — d zur Pflege der kindlichen Stimme und zur Schärfung des Ohres sehr zu empfehlen. Nur darf man diese Übungen nie als reine Tonübungen betrachten, sondern sie stets in Verbindung mit Texten von den Kindern wiedergeben lassen. Nie soll man bei den Kleinkindern Text und Musik trennen, da doch das sprachliche Moment dem kindlichen Ohr in den meisten Fällen am allernächsten liegt und daher zum leichteren Erfassen von Musik führt.

Beispiel:



Kommt, ihr Kin = der, kommt.

Haben die Kinder durch solche Übungen den Dreiklang erfaßt, dann kann man an das Einlernen kleiner Liedchen schreiten. Bei ihrer Auswahl muß man jedoch sehr vorsichtig sein. Während man früher bei der Liedauswahl nur auf textliche Schwierigkeiten Rücksicht nahm und die musikalischen fast gar nicht beachtete, wendet man jetzt besonderes Augenmerk darauf, daß die Lieder nicht nur textlich, sondern auch musikalisch den modernen Anforderungen entsprechen.

Der Kindergärtnerin stehen heute Kindervolkslieder und Kinderkunstlieder zur Verfügung.

Welche Art sie auch immer für ihre Kleinen auswählen möge, sie soll stets trachten, daß die Lieder von den Kindern sowohl textlich als auch musikalisch leicht erfaßt und verstanden werden.

Die Strophen sollen kurz, von geringer Zahl, der Reim soll rein und der Rhythmus ganz einfach sein. Die Melodie, die in ihrer musikalischen Form aus mindestens acht Takten bestehen soll, darf keine punktierten oder gebundenen Notengruppen enthalten und soll trotz ihres begrenzten Umfanges nicht nur melodisch, sondern auch leicht sanglich sein. Musik und Text sollen nicht getrennt werden. Die Kindergärtnerin singt den Kindern das Lied vor, einmal, zweimal, solange, bis es die Kinder sowohl musikalisch als auch textlich erfaßt haben und es von selbst wiederzugeben versuchen. Um sich von dem Können der Kinder zu überzeugen, wird sie das Lied von der ganzen Gruppe, von kleineren Gruppen und von einzelnen Kindern nachsingen lassen.

Beim Einlernen eines Liedes soll sich die Kindergärtnerin des Ganzlernverfahrens bedienen. (SE § 13, 5.) Die Lieder sollen deshalb nicht zu lang sein.

Gelingt es dem einen oder dem anderen Kinde nicht, das Lied zu erfassen, dann darf die Geduld der Kindergärtnerin nicht erlahmen. Unermüdlich wird sie die Kinder aneifern, durch ermunternde und belobende Zurufe sie von ihrem Können überzeugen, da nur zu oft mangelndes Selbstvertrauen, angeborene Schüchternheit oder, wie schon gesagt wurde, falsche Erziehung schuld an dem gänzlichen oder teilweisen Versagen der kindlichen Stimme sind. (SE § 34, 5.)

Auch die oft als „Brummer" gefürchteten Kinder soll man nie in ihrer Gesangsfreudigkeit stören, sie vielmehr durch Vorsingen zum Nachahmen und so an ein richtiges Singen gewöhnen. Die Erfahrung hat gezeigt, daß auch aus „Brummern" später gute Sänger werden.

Das Begleiten der Liedchen geschieht am besten mit Klavier oder Violine, doch darf das Instrument nie die kindliche Stimme erdrücken, sondern sie nur fördernd unterstützen.

Man soll gewöhnlich nicht länger als 5—10 Minuten mit den Kindern ohne Pause singen, um die jungen Stimmen nicht zu überanstrengen. Alle Liedchen und Übungen sollen womöglich stehend gesungen werden, da die Kinder sich leicht sitzend an eine falsche Atmung gewöhnen.

So gering auch die Anzahl der wirklich guten Kinderlieder ist, deren Umfang sechs Töne nicht überschreitet, so gibt es doch etliche Kindervolkslieder, die in ihrer ursprünglichsten Form von 5—6 Tönen zu den Perlen des Kinderliederschrifttums gehören, z. B.:

Stille, stille, kein Geräusch gemacht (Umfang 4 Töne) und

Hänschen klein (Umfang 5 Töne, d — a), ebenso Kuckuck, Der Winter ist kommen, Winter ade.

Will die Kindergärtnerin mit den Kindern solche Lieder singen, die diesen Tonumfang überschreiten, dann muß sie selbst zur Dichterin und Komponistin werden. Sie wird die Kinderlieder transponieren (beste Tonart D-Dur, gegebenenfalls auch G-Dur), etwaige hohe Noten umarbeiten, textliche Schwierigkeiten beseitigen, um ein gutes und gefälliges Kinderlied zu bekommen.

Der Bewegungstrieb der Kinder verlangt stets nach neuer Betätigung und deshalb wollen sie die Lieder, sobald sie sie erfaßt haben, auch darstellen.

Man soll aber den Verlauf eines Spielliedes nie eigenwillig festlegen, sondern seine Darstellung der Phantasie und dem ursprünglichen Empfinden der Kinder überlassen.

2. Während die kleinen Lieder mit Instrumentalbegleitung gesungen werden, wird zu den Bewegungsspielen frei, ohne jegliche Begleitung gesungen, um die Kinder an musikalische Unabhängigkeit zu gewöhnen.

Da es jedoch schwer ist, immer wieder in der gleichen Tonhöhe zu beginnen, wird man mit Hilfe eines Instrumentes oder der Stimmgabel den jeweiligen Anfangston angeben. Können die Kinder die Spiele sowohl musikalisch als auch textlich, so wird die Kindergärtnerin nicht immer mitsingen müssen. Versagen aber die Kinder, dann muß die Kindergärtnerin geschickt einsetzen, um sie wieder auf den richtigen Weg zu führen.

Die Einteilung der Bewegungsspiele mit Gesang ist die gleiche wie bei den Spielen ohne Gesang, nur ist ihre Auswahl eine bedeutend größere.

Wie groß von jeher die Vorliebe der Kinder für Musik und Rhythmus war, das ersehen wir aus der Fülle der Volksspiele mit Gesang, die sich bis zum heutigen Tag erhalten haben. Einige von ihnen haben auch in ihrer Originalfassung nur 5 bis 6 Töne Umfang, wie:

Ringel, ringel, reia (5 Töne),
Alle meine Entchen (6 Töne),
Hänschen klein (5 Töne)

und noch einige andere, die meisten aber weisen den verpönten großen Tonumfang auf. Die musikalisch geschulte Kindergärtnerin wird sich bei diesen Spielen ebenso Rat schaffen, wie sie es bei den Liedern tat. Die Volksspiele in ihrer neuen, abgeänderten Fassung werden den Kindern nicht mindere Freude bereiten.

Bei den Bewegungsspielen muß die Kindergärtnerin großen Wert darauf legen, daß alle Kinder mitsingen und sich auch die schüchternsten an das Singen gewöhnen.

Beim Verteilen der kleinen Rollen soll sie auch die scheinbar unmusikalischen nicht zur kurz kommen lassen, da das Alleinsingen für die Kinder eine gute musikalische Schulung ist. Nur soll sie mit solchen Kindern leise mitsingen, damit sie nicht die Stütze und Führung verlieren.

Von den im heutigen Kindergarten so beliebten Volksspielen mit Gesang seien hier einige aufgezählt: Wollt ihr wissen, wie's die kleinen Mädchen machen? Zeigt her eure Füße! Ringel, ringel, reia. Dornröschen. Die dumme Liese. Ein Bäuerlein ging mal in die Stadt. Zehn kleine Negerlein. Es geht ein Bi-Ba-Butzemann. Es gehet eine Zipfelmütz.

Eine Anzahl Volksspiele werden nicht nur gesungen, sondern auch getanzt. Wir finden sie unter dem Namen Tanzspiele oder Singtänze in vielen Kindergärten.

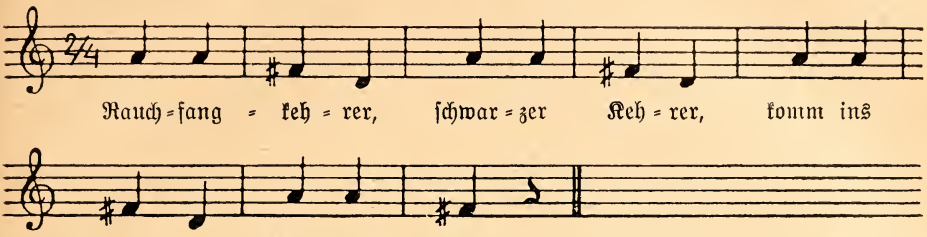
Diese Tanzspiele haben gegenüber den einfachen Volksspielen den Vorzug, daß durch einfache Tanzbewegungen die kindliche Anmut und die angeborene Grazie auf das günstigste gefördert wird. Man darf natürlich bei solchen Spielen nicht in den Fehler verfallen, durch zu komplizierte Bewegungen und Figuren die Kinder zu Tänzern heranbilden zu wollen, und deshalb soll man stets darauf achten, daß die Figuren ganz leicht und einfach bleiben. Am besten ist es, wenn man auch hier der Phantasie der Kinder freien Lauf läßt und sie selbst zu den Melodien spontan Tanzbewegungen finden läßt. Dann bleiben diese Spiele immer echte Kindervolksspiele. Das ungehinderte Naturschaffen der Kinder wird dann zur reinen Kunst. Die Ursprünglichkeit der Kinder ist es, die dem Erwachsenen diese Reigenspiele so schön, so anziehend und trotz ihrer Einfachheit so künstlerisch erscheinen läßt. Kein Bewegungsspiel, kein Spiel überhaupt kann den Bewegungen des kindlichen Körpers, seinem Verlangen nach Gebärde, Mimik und Ausdruck so Rechnung tragen, wie der Tanz. Und darum soll der Kindergarten dem kindlichen Tanz, der die Freude, Freiheit und Heiterkeit des Kindergemütes ausdrückt, seinen ihm gebührenden Platz einräumen.

3. Vielfach werden **Takt** und **Rhythmus** miteinander verwechselt. Wohl verschmelzen Takt und Rhythmus zu einem Ganzen, sind aber im wesentlichen zwei ganz getrennte Begriffe. Der Takt ist das äußerlich, begrifflich Faßbare einer Bewegung und wird durch den Verstand geleitet, während der Rhythmus — der das Fließende, Gleitende darstellt — durch das Gefühl bedingt wird.

Da die Kinder jedes Lied, jedes Musikstück, das sie hören, nicht nur mit dem Gefühl, sondern auch mit dem Verstand erfassen sollen, werden wir zu diesem Zweck mit ihnen kleine Taktierübungen machen, die gleichzeitig auch als gute Armturnübungen gedacht sind.

Der einfachste und für die Kinder verständlichste Takt ist der $^2/_4$-Takt oder Zweitakt, der von oben hinunter und wieder hinauf ausgeführt wird: ↓ ↑

Am besten eignen sich für solche Taktierübungen kleine, einfache Liedchen im Zweitakt, die aber keinen Auftakt und keine Pause enthalten dürfen, sondern so aufgebaut sein sollen, daß auf jedes Wort oder jede Silbe ein Taktteil entfällt*.



Ein Kind, dem die Rolle des Kapellmeisters zugefallen ist, steht mit dem Gesicht den Kindern zugewendet und taktiert vor, während gleichzeitig die anderen Kinder mittaktieren und mitsingen. Gibt man jedem Kind einen kleinen, kurzen, nicht spitzen Taktstock, dann führen sie diese Übungen doppelt gern aus.

Aber nicht nur gesungene Lieder sind für das Erlernen und Erfassen des Zweivierteltaktes günstig, auch das Nachahmen der verschiedenen Handwerkerbewegungen eignet sich sehr gut dazu. Dabei vermischt sich mit dem verständnisvollen Erfassen des Taktes auch das gefühlsmäßige Erfassen des Rhythmus.

Die Zisch=zisch=Bewegungen des Tischlers, die Klopfbewegungen des Schusters, die Streichbewegungen des Malers sind beliebte Taktierübungen im Kindergarten.

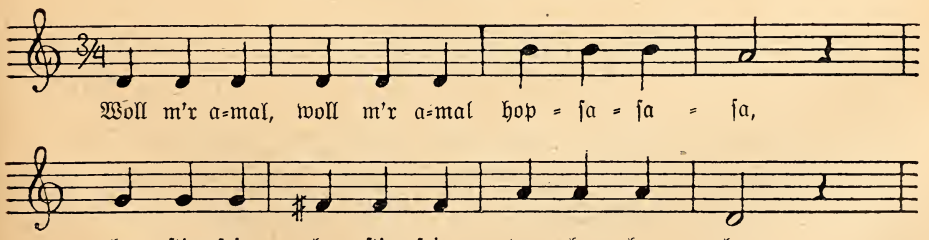
Auch das Erfassen des Dreivierteltaktes fällt den Kindern nicht schwer.

Sie ahmen bald richtig die Bewegungen: ↓ ↑ → (ab, zur Seite rechts und wieder hinauf) nach.

Nur soll bei den Taktierübungen im Dreivierteltakt nicht ein Kind, sondern die Kindergärtnerin die Rolle des Kapellmeisters übernehmen, da sie die Bewegungen im Spiegelbild ausführen muß, damit die Kinder sie richtig nachahmen können.

Wieder nimmt man für diese Übungen ganz leichte, im Dreivierteltakt geschriebene Lieder zur Hilfe*).

Beispiel:



*) Aus Ringa, Ringa, Reia von Enders und Moißl.

Das Erfassen und Nachahmen des Vierviertelttaktes ist für das Kindergartenkind zu schwer und daher nicht zu empfehlen.

Bei allen Taktierübungen soll die Kindergärtnerin Sorge tragen, daß alle Kinder gleichzeitig mit der Bewegung von oben nach unten beginnen und diese ganz richtig und exakt ausführen.

Alle Taktierübungen sollen weich und locker gemacht werden, damit der Takt bereits langsam, wenn auch für das Kind unbewußt, mit dem Rhythmus verschmelze.

Taktierübungen, die hart und eckig ausgeführt werden, sind zu sehr von dem Verstande geleitet und drängen daher das Gefühlsmäßige zu stark zurück.

Abb. 34. Gehen nach der Trommel.

(Aus dem Privatkindergarten Wien, XIX., Peter-Jordan-Straße 10. — Aufnahme A. Boisard.)

4. Wie bereits gesagt, entspringt der Rhythmus dem Gefühl eines Menschen und stellt das Schwebende, Gleitende, Lebendige dar. Mehr oder weniger ist der Rhythmus jedem Menschen angeboren, kann aber durch richtige und verständnisvolle Schulung geweckt und gefördert werden.

Jeder Musik, die ohne Gefühl wiedergegeben wird, fehlt die Seele, der Rhythmus. Darum ist wahre Musik vom Rhythmus nicht trennbar und deshalb wird man sich im Kindergarten zur Förderung des Rhythmus mit den rhythmischen Übungen befassen müssen.

Bei den rhythmischen Übungen zeigt sich die unbedingt notwendige Verschmelzung zwischen musikalischer und körperlicher Erziehung, da alle Übungen nicht nur musikalisch erfaßt, sondern auch körperlich dargestellt werden sollen.

Die einfachste rhythmische Übung, die wir von den Kindern ausführen lassen, ist das Gehen nach der Musik (Trommel).

Am Anfang wählen wir ganz einfache Takte, ohne punktierte Noten und ohne Pausen, um den Kindern sowohl Musik als auch Rhythmus und Takt leicht verständlich zu machen. Dann folgt das Gehen, laut — leise, schnell — langsam, immer schneller und schneller und umgekehrt, je nachdem das begleitende Instrument es angibt. Bei diesen und bei allen folgenden Übungen führt die Kindergärtnerin die Kinder, und zwar so, daß sie, mit dem Gesicht den Kindern zugewendet, nach rückwärts gehend, die angegebenen Übungen mitmacht. So kann sie den Kindern die Übungen richtig vormachen, verliert nie die Übersicht über die Kleinen und kann, wenn notwendig, gleich ausbessern. Ist den Kindern der Rhythmus der einfachen Übungen klar geworden, dann werden wir zu schwereren schreiten.

Vier Schritte vor und vier Schritte zurück oder vier Schritte langsam vor und acht Schritte schnell zurück usw. sind Übungen, die durch ihren fortwährenden Rhythmuswechsel den Kindern schon einige Schwierigkeiten bereiten.

Ebenso wie bei den rein körperlichen werden wir auch die rhythmischen Übungen in kleine Spiele einkleiden, um sie so leichter der kindlichen Gedankenwelt anzupassen. Zwerge, Riesen, Auto, Eisenbahn, Schlitten, Schwalben, Pferde, Frösche, Katzen, Glocken, Uhren, Wind usw. sind ausgezeichnete und bei den Kindern sehr beliebte Themen für rhythmische Spiele. Wieviel Freude bereitet es ihnen doch und wie gesund ist es auch für ihren kleinen Körper, wenn sie nach dem Rhythmus des begleitenden Instrumentes die Bäume, durch die der Wind fährt, darstellen dürfen! Erst bläst er ganz leise und berührt ganz sachte die Blätter der Bäume, doch bald wird er heftiger, er rüttelt an ihren Stämmen, man sieht es förmlich, wie sich die Bäume bewegen, da ertönt ein starker Schlag des begleitenden Instruments, der Wind hat die Bäume aus der Erde gerissen und nun fallen sie alle zu Boden. Unendlich viel Spaß bereitet den Kindern bei dieser Übung das Hinfallen. Nun heißt es solang ruhig liegen bleiben, bis das Instrument zu neuen Übungen ruft.

Es sei nun ein kleines rhythmisches Spiel gezeigt, das schon von den Allerkleinsten ganz leicht ausgeführt werden kann.

Dornröschen.

Dornröschen in der Wiege, das liegt ganz still und fein,
weil viele schöne Feen stehn rund ums Bettelein.
(Ein Kind sitzt oder liegt am Boden, die anderen stehen herum.)
Der König und die Königin, die gehen in den Wald
(die Kinder gehen),
da kommt die böse Fee herein und alles schläft gar bald.
(Ein Kind — die Fee — kommt herein, die anderen Kinder knien nieder und schlafen.)
Es wachsen viele Rosen und Hecken um das Schloß
(die Kinder strecken sich langsam, sie ahmen das Wachsen der Pflanzen nach),
die Häschen und die Vöglein, die wissen nicht, was los.
(Die Kinder schauen verwundert darein.)
Die Häschen hüpfen schnelle, die Vöglein flattern her
(die Kinder ahmen das Hüpfen der Häschen und das Flattern der Vöglein nach),

der Wind will auch dabei sein und rüttelt die Bäume gar sehr.
Sie strecken sich und recken sich und möchten gern was sehn,
(die Kinder bewegen die Arme, sie stellen sich auf die Zehenspitzen),
doch alles schläft in diesem Schloß, ja selbst der Wind bleibt stehn.
(Die Kinder hocken sich nieder und schlafen.)
Und als die hundert Jahr vorbei, da kommt mit Roß und Wagen
ein Prinz mit goldner Kron' herbei, der will Dornröschen haben.
(Ein Kind kommt herein.)
Er weckt Dornröschen schnelle und alle anderen mit
und alles in dem Schlosse tanzt fröhlich Schritt für Schritt.
(Alle Kinder tanzen.)

Abb. 35. Kinderorchester.
(Aus dem Privatkindergarten Wien, XIX., Peter-Jordan-Straße 10. — Aufnahme A. Boisard.)

5. Der moderne Kindergarten wird dem Bedürfnisse der Kinder nach freier musikalischer Selbsttätigkeit in jeder Beziehung Rechnung tragen und ihnen daher viel Gelegenheit zum selbständigen Musizieren bieten.

Das Kinderorchester mit seinen mehr oder minder primitiven Instrumenten bietet dazu die günstigste Gelegenheit. Als Instrumente, die sich für die Kinder am besten eignen, wählen wir solche, auf die sie nach Herzenslust schlagen können. Leider können wir aus hygienischen Gründen keine Blasinstrumente verwenden. Daher ist die Anzahl der bereits bestehenden guten Kinderinstrumente noch nicht allzu groß.

Wir haben alle Arten von Trommeln, Tambourine, Tschinellen oder auch Becken genannt, Kastagnetten, abgestimmte Blättchen unter dem Namen Pinkepank jetzt im Handel, Triangeln und Glocken, bei denen wir aber den Klöppel entfernen, um sie als Schlaginstrument zu verwenden. Mit diesen Instrumenten musizieren oder, besser gesagt, spielen unsere 3- bis 6jährigen zu ihrer hellen Begeisterung, aber zu geringerer Freude ihrer erwachsenen Umgebung, die durch diesen Höllenlärm ihr musikalisches Ohr und Gefühl verletzt glaubt. (Abb. 35.) Den Kindern bereitet aber gerade dieser Höllenlärm ungeahntes Wohlbehagen und führt sie — so paradox es vielleicht auch klingen mag — in die göttlichen Sphären der Musik. Beim Kinderorchester soll jedes Kind ein eigenes Instrument haben, damit keines zu kurz komme und so in seinem musikalischen Betätigungstrieb gehemmt werde. Jene Kindergärten, denen die Möglichkeit fehlt, sich Kinderinstrumente anzuschaffen, werden sich mit Töpfen, Schüsseln, Gläsern, Deckeln, Löffeln usw. behelfen. Beim Kinderorchester ist es unbedingt notwendig, daß sich die Kinder frühzeitig an ein System gewöhnen, das heißt, daß sie nicht wild, ohne Ziel und Maß auf ihre Instrumente schlagen, sondern sich eines dem anderen anpassen lerne. Wir werden daher die Kinder in Gruppen teilen — alle gleichen Instrumente bilden eine Gruppe — und die Gruppen abwechselnd (taktweise) spielen lassen. Dieses Hinhorchen und Aufpassen der einzelnen Gruppen ist auch als gute musikalische Übung zu betrachten. Bietet das abwechselnde Gruppenspielen keine Schwierigkeiten mehr, dann werden wir sie kleine Musikstücke mit Instrumentalbegleitung spielen lassen.

Der Militärmarsch von Schubert, der Marsch von Mendelssohn und einige andere Märsche eignen sich ganz vorzüglich dazu.

Die Kindergärtnerin wird diese Musikstücke nach ihrem eigenen Gutdünken und Geschmack einrichten und die Rolle des Kapellmeisters übernehmen. Natürlich wird sie die Wiederholung immer nach der gleichen Einteilung spielen lassen. Zum Beispiel spielt eine Gruppe — die Trommeln — zwei Takte, dann die nächste Gruppe — die Triangeln — einen Takt usw. Durch mehrmaliges Vordirigieren der Kindergärtnerin wird bald ein Kind imstande sein, selbst Kapellmeister zu sein. So gewöhnen sich die Kinder langsam nicht nur an ein selbständiges Musizieren, sondern auch an aufmerksames Horchen. Man soll daher das Kinderorchester so viel als nur möglich im modernen Kindergarten pflegen.

6. Musikalische Gedächtnisübungen sollen natürlich schon im Kindergarten gepflegt werden, wobei man aber weder an die musikalische Aufnahmsfähigkeit noch an das Gedächtnis des Kindes zu große Anforderungen stellen darf.

Als gute musikalische Gedächtnisübungen gelten:

a) Das Vorspielen von bekannten Melodien, die die Kinder wiedererkennen sollen.

b) Das Vorspielen von bekannten Liedanfängen, wobei die Kinder richtig einsetzen und weitersingen müssen.

c) Das Nachsingen einer Tonleiter im Umfange einer Sext.

d) Das Nachsingen des Dreiklanges.

e) Das Vorspielen von 2 oder 3 unbekannten Takten, die die Kinder richtig nachsingen sollen.

f) Das Vorspielen von einigen Akkorden im Zwei-, Drei- oder gegebenenfalls Viervierteltakt (vgl. das unter Punkt 3 Gesagte!), deren Rhythmus die Kinder durch Klatschen oder Laufen wiederzugeben versuchen.

7. Wir versuchen heute schon mit den Allerkleinsten kleine Improvisationsübungen.

Wir geben ihnen kleine Texte, die sie nun nach ihrem Gefühl gesanglich wiedergeben sollen, z. B. Heute ist es schön, Liebes Kind, komm geschwind! usf.

Beim freien, unbeeinflußten Wiedergeben solcher Übungen in musikalischer Form können wir oft schon bei den Allerkleinsten Sinn für Melodie, für fortschreitende, für steigende oder fallende Tonführung feststellen, während andere als musikalisch bezeichnete Kinder ganz unfähig sind, das Textliche ins Musikalische umzusetzen. Solchen Kindern fehlt eben musikalische Phantasie.

8. Im Kindergarten spielt das Begleitinstrument, das die Kinder in ihrer musikalischen Erziehung fördern und unterstützen soll, eine große Rolle. Es ist daher notwendig, daß wir uns klar sind, welche Instrumente zu diesem Zweck im Kindergarten verwendet werden können.

An erster Stelle steht die menschliche Stimme, die wie kein anderes Instrument so leicht den Kontakt mit den Kindern findet. Daher sollte jede Kindergärtnerin über eine gute, reine, wenn auch ungeschulte Stimme verfügen, denn durch diese kommt ihre ganze Persönlichkeit erst recht zur Geltung.

Die Gesangstimme wird nie ein Instrument voll und ganz ersetzen können, sondern soll hauptsächlich dazu dienen, die Kleinen mit den Liedchen bekannt zu machen, mit ihnen mitzusingen und ihnen als musikalische Stütze zu dienen.

Der menschlichen Stimme am nächsten ist die Violine, deren zarter Klang sich am besten der Kinderstimme anpassen kann.

Das Klavier jedoch ist jenes Instrument, das in keinem Kindergarten fehlen sollte.

Es führt die Kinder bei ihren rhythmischen Spielen, es begleitet sie zu ihrem Kinderorchester und es bringt ihnen auch die Gehörs- und Gedächtnisübungen dar.

Das Harmonium, das sich noch in vielen Kindergärten vorfindet, ist dagegen für das kindliche Ohr nicht sehr zu empfehlen, da sein Ton zu massig ist und auch verschiedene dynamische Zeichen nicht so deutlich unterschieden werden können.

Es kann auch leicht die zarte kindliche Stimme erdrücken. Bei rhythmischen Übungen dagegen kann das Harmonium recht gute Dienste leisten.

Auch die Laute und die Guitarre finden wir in vielen Kindergärten vor.

Durch ihren zarten Ton eignen sich diese Instrumente sehr gut, die Kinder beim Vorsingen ihrer kleinen Liedchen mit wenigen Akkorden zu begleiten.

Jene Kindergärtnerinnen, die kein Instrument spielen oder keines zur Verfügung haben, werden sich außer ihrer Stimme noch der Trommel oder des Tambourins bedienen, das ganz besonders bei rhythmischen Übungen ausgezeichnete Dienste leistet. (Abb. 34.)

Auch das Klatschen mit der Hand kann bei rhythmischen Übungen ein Instrument zur Not ersetzen.

Das Grammophon hat heute schon in einigen Kindergärten Einlaß gefunden, eignet sich auch ganz gut als Begleitinstrument für rhythmische

Übungen, doch ist die Auswahl der für Kindergärten geeigneten Platten noch recht gering.

Alle musikalischen Übungen, die wir mit den Kindern betreiben, dürfen weder einen regelrechten Unterricht darstellen noch die Kinder auch mit den einfachsten Regeln der Musiklehre vertraut machen.

Auch soll sich die musikalische Erziehung im Kindergarten nicht die Aufgabe stellen wollen, musikalische Genies heranzubilden, sondern sie soll lediglich dazu dienen, in den Kindern so früh wie nur möglich die Liebe und das Verständnis für Musik zu wecken und in richtige Bahnen zu führen.

Je freier und ungezwungener sich die Kinder zur Musik hingezogen fühlen, desto glücklicher werden sie später sein, denn Musik ist — wie Beethoven sagt — „die schönste Offenbarung Gottes".

Schrifttum.

Pfleger-Lustig: Jugendsang, Heimatklang. (Bundesverlag, Wien.)
Helene Goldbaum: Was die Kleinen singen. (Bundesverlag, Wien.)
Else Fromm: Lieder und Bewegungsspiele. (Teubner, Leipzig.)
Hanna Mecke: Sang und Klang im Kinderleben. (Buchner, Bamberg.)
Gertrud Pappenheim: Spiel und Lied. (Jäger, Leipzig.)
Heribert Grüger: Liederfibel. (Deutsche Verlagsanstalt, Breslau.)
Fritz Jöde: Ringel, Rangel, Rosen. (Teubner, Leipzig.)
Fritz Jöde: Das schaffende Kind in der Musik. (Kallmeyer, Wolfenbüttel.)
Enders-Moißl: Ringa, Ringa, Reia. (Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien.)
K. Henninger: Ringel, Ringel, Reihe. Blaue Bändchen. (Schaffstein, Köln.)
Gertrud Meyer: Tanzspiele und Singtänze. (Teubner, Leipzig.)
Minna Radeziwill: Reigensammlung. (Teubner, Leipzig.)
R. Zoder: Österreichische Volkstänze. (Bundesverlag, Wien.)
Otto Blensdorf: Lustige Kindermusik. (Blensdorf, Elberfeld.)
Stephanie Endres: Der Rhythmus der kindlichen Bewegung. (Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien.)
Anna Lechner: Ein froher Weg ins Reich der Töne. (Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien.)
Langer-Legrün: Handbuch für den Anfangsunterricht. (Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien.)

§ 29. Feste im Kindergarten.

1. Der Kindergarten ist eine Stätte der Gemeinschaftserziehung. Er pflegt daher alle Mittel, die zu einem innigen Zusammenleben der Kinder führen. Die gemeinsamen Erlebnisse sind es vor allem, die die Kinder in engem Kontakt zueinander halten. Die tiefsten Eindrücke, die auch wesentlich auf die Entwicklung des Gruppenlebens einwirken, bietet der Kindergarten durch seine Feste. Ein gutes Fest stellt aber eine Reihe von Anforderungen an die Kindergärtnerin und auch an die Eltern.

2. Der Ausführung nach teilt man die Feste in interne und in öffentliche Feste ein.

Die internen Veranstaltungen umfassen alle Geburtstagsfeiern der Kinder, alle die kleinen Feste, die man veranstaltet, wenn Kinder, die lange krank waren, wieder in den Kindergarten kommen usf. Sie gehören ausschließlich im Rahmen der Gruppe gefeiert, also ohne Elternschaft, erfordern wohl keine großartigen Vorbereitungen, aber sie müssen doch so gestaltet werden, daß die Kinder sie wirklich als Feste empfinden.

Das Geburtstagskind wird z. B. am Morgen beglückwünscht, sein Platz mit Blumen und Lichtern geschmückt. Die Kinder werden bei der Beschäftigung aufgefordert, etwas für das Geburtstagskind zu arbeiten, ihm eine Zeichnung zu schenken usw. Das Geburtstagskind darf beim Spielen die einzelnen Spiele angeben oder es wird ihm zu Ehren ein wenig Theater gespielt, kurz, es steht im „Brennpunkte des allgemeinen Interesses".

Zur Erhöhung der festlichen Stimmung kann das Gruppenzimmer mit einigen bunten Wimpeln oder Fahnen geschmückt werden. Ein Geburtstag, der in dieser Weise gefeiert wird, macht auf das Kind, namentlich auf das der sozial tieferstehenden Schichten, tiefen Eindruck.

Auch die Wiedersehensfeste lösen bei den Kindern große Freude aus.

In größeren Anstalten kann auch eine Gruppe für die andere ein kleines Fest machen. Die Festfolge (das Programm) ist höchst einfach. Die Kinder der Nebengruppe marschieren ein. Sie werden gebeten, Platz zu nehmen. Ein rasch zusammengestelltes Kinderorchester (§ 28) spielt mit Glocken, Deckeln, Staberln usw. ein Stück, dann folgen einige Spiele, ein wenig Spaß und zum Schluß ein Lied, das alle Kinder kennen und von allen gesungen wird.

3. Für die Gruppenfeste eignen sich auch sehr die Vorführungen eines Kasperltheaters. Der Kasperl erfreut sich mit Recht großer Beliebtheit bei den Kindern. Seine Person hat etwas Kindertümliches, sein Tun und Handeln entspricht ganz der kindlichen Denkweise.

Die Szenerie des Kasperltheaters ist einfach und rechnet mit der alles ergänzenden Phantasie des Kindes.

Das Spiel mit dem Kasperl dient nicht nur zur Belustigung, es kann auch der Erziehung des Kindes dienen. Daher müssen alle Stücke, in denen geprügelt wird, weggelassen werden. Im allgemeinen muß die Kindergärtnerin die Stücke meist selbst zusammenstellen, denn es gibt gegenwärtig auf diesem Gebiete für das Kleinkind keine nennenswerte Literatur. Die gangbarsten Vorführungen wären: Kasperl macht eine Reise und erlebt Abenteuer, Kasperl geht irgendwohin gratulieren und hat verschiedenes Mißgeschick auf dem Wege, Kasperl geht in den Kindergarten usf.

Die Zahl der außer dem Kasperl mitspielenden Puppen darf nicht mehr als drei betragen, die Handlung des Stückes sei einfach und den Kindern verständlich. (Daher sollen auf der Szene nie mehr als zwei Puppen zugleich spielen. Da gewöhnlich hinter der Szene wenig Platz ist, so soll außer der Kindergärtnerin höchstens eine Person noch beim Spielen mittun. Das Stück soll so beschaffen sein, daß es die Kinder anregt mitzuschaffen und auf diese Weise ein inniger Kontakt zwischen Spieler und Zuschauer entsteht.) Natürlich muß sich die Kindergärtnerin auf das Spielen mit dem Kasperltheater vorbereiten und ganz besonders die Handhabung der Puppen üben.

In vielen Fällen wird die Kindergärtnerin, weil die Mittel fehlen, selbst das Kasperltheater schaffen müssen. Zu dieser Arbeit kann sie die Eltern heranziehen, ebenso zum Aufsichtsdienst, wenn sie das Spielen selbst übernehmen muß.

Die kleinen Feste im Kindergarten sind auch deshalb so wertvoll, weil sie von den Kindern für ihre Spielkameraden, also wieder für Kinder abgehalten werden. Dies ermöglicht die rege Beteiligung aller Kinder und läßt auch alle Kinder, da es keine störenden Zuschauer gibt, zu einer ungetrübten Festesfreude kommen. Es fehlt auch jede Befangenheit.

4. Anders ist es bei den öffentlichen Festen, bei denen die Eltern zusehen. Zu den öffentlichen Festen zählen: Das Weihnachtsfest, das Faschings- und das Frühlingsfest, das Oster- und das Schlußfest. In der Regel aber veranstalte die Kindergärtnerin nur ein, höchstens zwei von diesen Festen im Lauf eines Kindergartenjahres.

Bei der Abhaltung dieser Feste ist folgendes zu beachten:

Kinderfeste für die Eltern müssen gut vorbereitet und richtig organisiert sein. Die Festfolge darf, um von den Kindern gut beherrscht zu werden, nur kurz sein und nur einfache Spiele enthalten. Gewöhnlich nimmt die Kindergärtnerin einige der Tanz- und Reigenspiele, die sie sonst mit den Kindern spielt, und verleiht diesen durch eine kleine Ausgestaltung (Kranzerl für die Mädchen, Tanzschleifen für die Knaben) festlichen Charakter.

Das Einlernen von besonderen Festspielen und Gedichten von beträchtlicher Länge ist nur unnütze Zeit- und Kraftverschwendung für Kind und Kindergärtnerin. Eltern, die begreiflicherweise für solche Spiele besondere Vorliebe zeigen und die Güte eines Programmes nach der Länge der einzelnen Stücke beurteilen, sind entsprechend aufzuklären.

Die gewählten Spiele müssen die Mitwirkung aller Kinder, auch die der minderbegabten, zulassen. Die Zurücksetzung einiger Kinder ist vollkommen unpädagogisch und wirkt auch auf die Eltern verletzend. Daher müssen die Spiele einfach sein. Sie sollen aus demselben Grunde keine sogenannten „Starrollen" enthalten, die nur einigen Kindern die Entfaltung ihres Könnens gestatten. Diese Rollen sind wohl beim täglichen Spiel im Kindergarten nicht zu umgehen, weil sie die Ausführung gewisser Spiele fordert; die Kindergärtnerin wird sie jedoch nicht in ein Festprogramm aufnehmen.

5. Die Aufeinanderfolge der Spiele — und in größeren Kindergärten auch die Reihung der Abteilungen — muß auf jeden Fall ein wenig geprobt werden. Sonst sind aber alle langwierigen, die Kinder ermüdenden Vorbereitungen zu vermeiden.

Die Abhaltung der Feste darf nicht in die Abendstunden fallen. Am besten eignet sich der späte Nachmittag. Der Raum, der für die Abhaltung des Festes dient, soll den Kindern bekannt sein. Gibt es im Kindergarten selbst keinen so großen Raum, dann muß die Kindergärtnerin versuchen, sich einen entsprechenden Saal zu verschaffen. In diesem Falle muß die Hauptprobe unbedingt auch in diesem Raume stattfinden, der auch schon die festliche Ausschmückung zu enthalten hat, da die Kinder sonst beim Feste durch diese Einzelheiten stark abgelenkt werden.

6. Das Weihnachtsfest zählt vorderhand noch, und zwar mit Unrecht, zu den öffentlichen Festen, denn kein Fest wie dieses verlangt im engsten Kreise, also in der Gruppe, gefeiert zu werden. In letzter Zeit ist man wohl bemüht, das Weihnachtsfest wirklich zu einem Freudenfest der Kinder zu gestalten. So wird in vielen Fällen bereits von der Festaufführung, die in der Regel vor der Bescherung der Kinder stattfand, abgesehen, die Weihnachtsfeier selbst in den Gruppenraum verlegt.

Die Kinder werden vor den hellerleuchteten Baum geführt, singen ein passendes Lied, dann beginnt der wichtigste Teil der Feier, das Beschenken der Kinder. Auch die Eltern erhalten Geschenke, die von ihren Kindern zu diesem Zweck angefertigt worden sind. Diese Gaben richten sich selbstverständlich nach dem Können der Kinder. So werden die Kleinsten nur vielleicht eine Zeichnung oder eine Plastilinarbeit schenken können, die Größeren aber schon eine einfache Bastelarbeit (Serviettenringe usw.). Als oberster Grundsatz für diese Geschenke gilt: Nur reine Kinderarbeit, auch wenn sie noch so primitiv ausfällt, hat Wert für die Eltern.

Das Weihnachtsfest wird in vielen Kindergärten noch dadurch verschönt, daß die Kinder schon Tage vorher in festliche, Spannung erregende Stimmung versetzt werden. Dies geschieht durch das Aufhängen eines „Adventkranzes", der aus Tannenreisern gewunden und mit Kerzen versehen ist. Allabendlich werden nun die Lichter angezündet, die Kinder scharen sich um die Kindergärtnerin, es werden Märchen erzählt und Weihnachtslieder gesungen. Viel verwendet wird auch der „Weihnachtskalender", der statt der Tage Fenster hat. Jeden Tag wird nun eines aufgemacht, das letzte am Weihnachtstag. Mit diesen kleinen Hilfsmitteln gelingt es der Kindergärtnerin, die Kinder zu der richtigen Vorfreude zu bringen und die Spannung von Tag zu Tag zu erhöhen. Wird dann noch das Weihnachtsfest in der schon beschriebenen Weise gefeiert, so wird sich der Erfolg in der ungetrübten Festesfreude der Kinder zeigen.

7. Das Faschingsfest wird zumeist in den Kindergärten der Großstadt gefeiert. Sein Programm besteht aus lustigen Tanzspielen.

Auch dieses Fest soll nach seiner Abwicklung durch eine interne Feier in der Gruppe seinen Ausklang finden. Dort können noch lustige Wettspiele mit Preisen ausgetragen werden, z. B. Fische fangen, Topfschlagen usw. Eine Jause, bei der es etwas Gutes zu essen gibt, bildet dann den richtigen Abschluß des Faschingsfestes.

8. Die Abhaltung des Frühlingsfestes kommt vor allem für die Kindergärten auf dem Land in Betracht, weil dort den Kindern die Begründung des Festes besonders anschaulich gemacht werden kann.

Es gehört deshalb auch im Freien gefeiert. Mit Reigen- und lustigen Laufspielen, bei denen auch die Eltern mittun können, wird das Programm des Frühlingsfestes erschöpft. Ist es ein Osterfest, so kommt noch das lustige Suchen nach den versteckten Eiern dazu.

9. Das Schlußfest wird noch an manchen Kindergärten abgehalten, namentlich an jenen, die im Sommer gesperrt sind (im Mai oder im Juni). Es ist selbstverständlich, daß es ebenfalls im Freien gefeiert werden muß.

In den Kindergärten mit ganzjährigem Betrieb wird sehr häufig statt des Schlußfestes eine Ausstellung veranstaltet.

Feste sind notwendig für den Kindergarten. Sie bilden ein treffliches Verständigungsmittel zwischen Elternhaus und Kindergarten, sie beeinflussen in günstiger Weise die Entwicklung des einzelnen Kindes, sie fördern den Zusammenhalt der Kindergemeinschaft. Sie bringen aber auch vor allem Freude in das Leben des Kindergartenkindes. Dieser Umstand allein soll schon für die Kindergärtnerin maßgebend sein, Feste im Kindergarten zu feiern.

§ 30. Die Arbeit mit den Eltern.

> „In der Familie wächst das Kind herauf, in der Familie wächst das Kind zum Knaben und Schüler empor; an die Familie muß sich darum die Schule anknüpfen. Einigung der Schule und des Lebens, Einigung des Häuslichen, des Familien- und Unterrichtslebens, dies ist die erste und unzertrennliche Forderung der vollendeten, uns zur Vollendung führen sollenden Menschenentwicklung und Menschenbildung dieses Zeitraumes."

Mit diesen Worten hat Friedrich Fröbel in der „Menschenerziehung" die Wichtigkeit der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus betont. Seine Worte gelten ebenso für die Erziehungsarbeit im Kindergarten. Unerläßlich ist für jede Kindergärtnerin, wenn sie ihr Erziehungswerk erfolgreich durchführen will, die Arbeit mit den Eltern. Gerade von der Intensität dieser Arbeit hängt es ab, ob es ihr gelingt, die ihr anvertrauten Kinder zur Gänze zu erfassen und richtig zu führen.

1. Jedes Kind ist vor allem das Kind seiner Eltern, ein Wesen, das einen Teil ihrer körperlichen und geistigen Eigenschaften übernommen hat. Daher ergibt sich für die Kindergärtnerin die zwingende Notwendigkeit, sich auch für die Eltern des Kindes zu interessieren.

Für die Entwicklung des Kindes ist weiters das Milieu, die Umgebung, in der es aufwächst, stark ausschlaggebend (§ 6), ja es soll sogar nach der Meinung mancher Psychologen den entscheidendsten Einfluß auf die Entwicklung ausüben. (SE § 2, 8.) Daher die weitere Forderung an die Kindergärtnerin, sich die Kenntnis des Milieus ihrer Zöglinge zu erwerben.

Schließlich hat die Kindergärtnerin auch bei ihrer Arbeit mit der Erziehungstätigkeit der Eltern zu rechnen und außerdem mit der einer Reihe von Miterziehern. Die letzteren sind in jeder Familie vorhanden. Ihr Einfluß auf das Kind ist nicht zu unterschätzen, selbst wenn die betreffenden Personen in der Familie eine bloß untergeordnete Stelle einnehmen (Großeltern, Tanten, Hausperſonal).

Es ergibt sich also aus all dem Gesagten, daß die Kindergärtnerin sich unbedingt und so bald als möglich über die einzelnen Erziehungsfaktoren jedes neuen Zöglings klar werden muß.

2. Die Familienkindergärtnerin (§ 33) hat es hier verhältnismäßig leicht. Sie lebt im selben Milieu wie ihr Zögling, sie hat daher die Möglichkeit, immer im engsten Kontakt mit den Eltern und sonstigen Miterziehern des Kindes zu bleiben. Auch die Anstaltskindergärtnerin, die in kleinen Städten oder auf dem Land arbeitet, kann noch die enge Fühlungnahme mit den Eltern aufrechterhalten, weil sie auch in ihrem Privatleben mit den Eltern der Kinder in Berührung kommt, weil sie deren Lebensgewohnheiten und deren Umgebung kennt.

Wesentlich anders verhält es sich bei der Kindergärtnerin in der Großstadt, im Großbetrieb. Hier muß durch die Art, wie in diesen Anstalten der Betrieb geführt wird, die Kindergärtnerin notgedrungen den Eltern fremd bleiben und es ergibt sich daher für sie die Notwendigkeit, den verlorengegangenen Kontakt irgendwie wiederherzustellen.

Zur Erreichung dieses Zieles stehen ihr verschiedene Wege offen.

3. Da ist vor allem einmal die Einführung der wöchentlichen Sprechstunde. Diese ist als Beratungsstunde gedacht und dient vor allem für Aussprachen in heiklen Erziehungsangelegenheiten, die grundsätzlich nur unter vier Augen zur Erörterung gelangen sollen.

Die Sprechstunde ist aber auch jener Boden, auf dem für die Elternbewegung vorgearbeitet werden kann, sie bietet die Möglichkeit, in eindringlicher Weise bei den Eltern für eine Zusammenarbeit von Elternhaus und Kindergarten zu werben.

Will die Kindergärtnerin Erfolg mit der Einführung ihrer Sprechstunden haben, dann muß sie vor allem die Eltern auf diese neue Einrichtung in richtiger Form aufmerksam machen (Anschlag an der Tür, wiederholtes Erklären). Sie muß — und das scheint sehr wesentlich zu sein — die Sprechstunde in eine Zeit verlegen, in der auch den erwerbstätigen Eltern das Kommen ermöglicht wird, und sie muß endlich ihre Besprechungen auch pünktlich einhalten.

Auch wird sie die Eltern in entsprechender Form einladen müssen, denn die Mütter, namentlich die Frauen des Volkes, sind der Kindergärtnerin, der „studierten" Erzieherin, gegenüber scheu und verschlossen oder aber sie legen der Erziehung ihrer Kinder keine Bedeutung bei.

Jede Mutter, die beim Abholen ihres Kindes rasch einen Rat haben will, ist in die Sprechstunde zu verweisen. Dann werden die Eltern schon kommen, namentlich wenn sie einmal spüren, daß hinter den Fragen der Kindergärtnerin nicht bloße Neugierde, sondern Teilnahme an dem Gedeihen ihres Kindes steckt, dann fällt auch die letzte trennende Schranke zwischen Eltern und Kindergärtnerin und es werden sich beide Teile in der gemeinsamen Arbeit für das Kind finden.

4. Oft ergibt sich die Notwendigkeit, Vorbereitungen eines Festes zu besprechen oder Verordnungen der Anstaltsleitung, die die Eltern betreffen, bekanntzugeben. Hier wäre das einzeln erfolgende Verständigen der Elternschaft in der Sprechstunde zu zeitraubend und auch zu unverläßlich. In diesem Falle ladet die Kindergärtnerin die gesamte Elternschaft zu einem „Elternabend" ein.

Auch diese Veranstaltung muß — soll sie gut besucht sein — in die Abendstunden fallen und auch richtig vorbereitet werden. Wenn es der Kindergärtnerin möglich ist, dann soll sie die Eltern in jenen Raum laden, der tagsüber die Kinder beherbergt, denn es hat sich gezeigt, daß die Leute in diesem Raume ganz auffallend rasch heimisch werden.

Sehr gut wirkt es auch, wenn die Eltern außer der mündlichen Einladung für den Elternabend noch eine schriftliche Verständigung erhalten, die außer den genauen Zeit- und Ortangaben auch die Tagesordnung der Besprechung enthält.

In der Besprechung selbst dürfen grundsätzlich nur Dinge, die alle Eltern angehen, zur Sprache kommen, also: Weisungen der Leitung, des Anstaltsarztes, Vorbereitungen eines Festes usw. Es können natürlich auch Erziehungsfragen erörtert werden, doch ist von der Besprechung namentlich genannter Einzelfälle abzusehen (Sprechstunde).

Die Elternabende sind, wenn sie gut vorbereitet und richtig geleitet werden, bei den Eltern sehr beliebt und zumeist auch sehr besucht. Oft entsteht vor den Festen aus diesen Zusammenkünften eine richtige Arbeitsgemeinschaft, die den Zweck hat, der Kindergärtnerin die Vorarbeiten des Festes abzunehmen und die notwendigen Arbeiten in der Gemeinschaft für die Gemeinschaft zu erledigen. Das Wertvolle an dieser Arbeitsgemeinschaft ist nicht die Tatsache, die Eltern dem Kindergarten dienstbar zu machen, sondern die Schaffung von neuen Berührungspunkten zwischen Elternhaus und Kindergarten.

5. Bei ihrer Arbeit mit den Eltern soll die Kindergärtnerin stets bestrebt sein, diese möglichst viel mit der Erziehungstätigkeit des Kindergartens bekanntzumachen.

Das beste Mittel wäre, die Eltern im Kindergarten hospitieren zu lassen, ein Weg, der infolge der unzulänglichen Räume oder der Betriebsabwicklung selten gangbar ist. So gilt es andere Möglichkeiten suchen. Nun sind es vor allem die Feste, die den Eltern Einblick in die Arbeit des Kindergartens gewähren, daher ist ihrer Abhaltung besonderes Augenmerk zuzuwenden. (§ 29.)

6. Die Kindergärtnerin hat aber außer den Festen ein noch trefflicheres Mittel, den Eltern ihre Arbeit in anschaulicher Weise vor Augen zu führen: die „Ausstellung".

Jedes Jahr (gegen Sommer) soll die Kindergärtnerin es nicht versäumen, in einer gut durchdachten Ausstellung die Arbeit des abgelaufenen Jahres festzuhalten.

In die Jahresausstellung gehören vor allem Kinderarbeiten, und zwar sollen es nicht die Spitzenleistungen einiger Kinder sein, sondern die Arbeiten

aller Kinder. Eine geschickte Anordnung bewältigt ohne weiteres das gehäufte Material und ein bißchen Regiekunst vermag die Ausstellung trotz ihrer jährlichen Wiederkehr reizvoll und anziehend zu gestalten.

Der Erfolg der Ausstellung hängt von einer klaren, übersichtlichen Anordnung und von der Aussprache ab, mit der die Ausstellung eröffnet werden soll.

Ohne Vorbesprechung ist die Ausstellung von Kinderarbeiten wertlos. Die Eltern sollen erfahren, wieviel tiefer Sinn im freien Schaffen des Kindes liegt.

Die Eltern müssen also auch in der Ausstellung geführt werden.

Anders liegt die Sache, wenn die Kindergärtnerin durch ihre Ausstellung für eine zweckmäßige Ernährung und Bekleidung des Kleinkindes werben will. Hier tut sie besser, wenn sie die Dinge in scharfen Gegensätzen zueinanderstellt, so z. B. das Bild eines verwahrlosten Kindes neben das eines gepflegten oder die nett geflickte Wäsche neben die zerrissene eines anderen Kindes usw., die Dinge also allein sprechen läßt.

7. Eine weitere Gelegenheit, innigen Kontakt mit der Elternschaft zu gewinnen, ist die Gründung eines Elternverbandes auf richtig vereinsmäßiger Grundlage. Diese Einrichtung bewährt sich namentlich in größeren Anstalten gut.

Die Gründung des Vereines muß nach entsprechender Vorarbeit bei den Eltern von der Kindergärtnerin aus erfolgen. Sie ist es auch, die bei der Bildung des ersten Ausschusses mithilft, Vertreter der Elternschaft zu gewinnen, und die Aufgabe des Elternvereines und seinen Wirkungskreis festlegt.

Die Aufgaben des Elternvereines sind:

1. Erziehliche Mitarbeit an der Elternschaft.
2. Materielle Unterstützung der Anstalt.

Die erste Aufgabe löst der Elternverein durch die Abhaltung von Elternversammlungen, in denen vorwiegend über Erziehungsfragen gesprochen, in denen die breite Masse der Eltern zu einer richtigen Erziehungsarbeit am Kleinkinde herangezogen werden soll. Die Elternversammlungen müssen, so wie die Elternabende, in die Abendstunden fallen, sie müssen pünktlich beginnen und vor allem auch interessant sein. Die Vortragsthemen sollen dem Verständnis der Eltern angepaßt und die Vortragenden selbst mit den besonderen Anforderungen solcher Darbietungen für Eltern vertraut sein.

Themen für Elternabende: „Die Bedeutung des Kindergartens für die Elternschaft," „Die Krankheiten des Kleinkindes," „Die Infektionskrankheiten und ihre Anzeichen," „Die zweckmäßige Bekleidung des Kleinkindes," „Vernünftige Körperpflege," „Die Frage der Enthaltsamkeit" usw.

Vor Weihnachten ist besonders das Thema „Was schenke ich meinem Kinde?" sehr zu empfehlen. Kleine Schaustellungen von guten Bilderbüchern, Spielzeug usw. oder die Verwendung von Lichtbildern tragen viel zum besseren Verständnisse des gesprochenen Wortes bei.

Die materielle Unterstützung des Kindergartens durch den Elternverein kann in der Weise vor sich gehen, daß er von seinen Mitgliedern Beiträge einhebt und aus deren Erlös Beschäftigungsmaterial für den Kindergarten einkauft oder die Geschenke, die die Kinder bei den Festen erhalten, beschafft.

Die Verwaltung des Geldes ist Sache des Elternvereines, die Kindergärtnerin behält sich jedoch in allen Fällen das Einspruchsrecht vor.

Die Gründung eines Elternvereines ist anmeldepflichtig, da solche Vereinigungen der Vereinsbehörde unterstehen. (Die Statuten für den Elternverein sind in jedem größeren Lehrbücherverlag erhältlich.)

Im allgemeinen ist die Hauptaufgabe des Elternvereines die Erfassung der Elternschaft in der Masse, während die Kleinarbeit von Mutter zu Mutter der Kindergärtnerin vorbehalten bleibt. Und gerade dieser Teil der Arbeit ist der wichtigste, denn ohne das individuelle Erfassen der Eltern ist eine gedeihliche Arbeit mit der gesamten Elternschaft undenkbar.

Viel vermag die Kindergärtnerin durch ihr persönliches Beispiel, aber sicher ist es, daß die Arbeit mit den Eltern eine schwere Arbeit ist, die viel Takt und Feingefühl verlangt, die aber trotz aller Mühen geleistet werden muß.

Der Kindergärtnerin kann es nicht genügen, nur ihre Erziehungsarbeit im Kindergarten zufriedenstellend zu gestalten, sie muß, um sich den vollen Erfolg ihrer Arbeit zu sichern, durch das Kind auf das Elternhaus einzuwirken versuchen. Sie wächst durch diese Beeinflussung aus ihrem Rahmen als Kleinkindererzieherin heraus, sie wird zur Volkserzieherin, die durch ihr Wirken unvergleichliche Güter für die Hebung des gesamten Volkes schafft.

§ 31. Kindergarten und Schule.

1. Die Erziehung des vorschulpflichtigen Kindes im Kindergarten ist ein in sich abgeschlossenes Ganzes. Das soll jedoch nicht sagen, daß ein Ausblick nach der einen oder der anderen Seite unzweckmäßig erscheint. Ein Rückblick, wie das Kleinkind war, ehe es in den Kindergarten kam, ist für die Kindergärtnerin sehr wichtig. Sie will wissen, wie sich das Kind heraufentwickelt hat. Ebenso wichtig erscheint es, einen Ausblick zu halten, wie das Kind sich weiterentwickeln, wie sich der Übertritt in die Schule vollziehen wird. Eine Kluft zwischen Kindergarten und Schule darf nicht bestehen.

2. Was verlangt die Schule vom Schulneuling? Körperliche Gesundheit, geweckte Sinne, die Fähigkeit zu schauen und zu beobachten, sich sprachlich gut ausdrücken zu können, eine geschickte Hand und endlich leichte Eingliederung in die Gemeinschaft. Hat nicht der neuzeitliche Kindergarten in allem schon entsprechend vorbereitet? Es wird also das Kind, das einen Kindergarten besucht

hat, gegenüber einem solchen, das in keinem Kindergarten war, im Vorteil sein. Der Kindergarten bildet gleichsam den Unterbau der Schule. (SE § 30.)

Noch immer ist bei manchen Eltern, besonders der besser gestellten Kreise, der Irrtum verbreitet, daß man mit dem Kinde schon vor dem Eintritt in die Schule lernen müsse, um es richtig dafür vorzubereiten. Es wäre Sache der Kindergärtnerin, bei jeder Gelegenheit die Eltern über die Unrichtigkeit ihrer Anschauungen aufzuklären. Es ist Tatsache, daß die Kinder, sobald sie dem Schulalter näher rücken, gern von der Schule sprechen, schon groß sein wollen, schon lesen und schreiben können wollen. Manche Kinder dieser Altersstufe eignen sich einzelne Buchstabenformen in Steinschrift selbst an. Dem begegnen wir auch oft im Kindergarten. Nie aber soll der Erwachsene etwas dazutun, sondern dem Kinde die Schule als Neuland lassen. Anzustreben im Interesse der Kinder und der Schule wäre nur ein stärkerer Besuch der Kindergärten durch Kinder im Alter von 5 bis 6 Jahren.

§ 32. Verwaltungstechnische Arbeiten im Kindergarten.

1. Die Arbeit bei der Verwaltung eines Kindergartens richtet sich nach der Größe und Betriebsführung, und zwar ob:

a) ein- oder mehrabteiliger Kindergarten, im eigenen Haus oder in der Schule untergebracht;

b) Betriebszeit nur stundenweise, ohne Ausspeisung, oder erweiterter Betrieb von 7 Uhr früh bis 6 Uhr abends.

Im einabteiligen Kindergarten hat die Kindergärtnerin alle zum Betrieb eines Kindergartens notwendigen Eingaben an die zuständige Behörde zu machen, Amtsschriften, Wochenbuch u. dgl. zu führen. An einem mehrabteiligen Kindergarten obliegt die Führung der Amtsschriften und die Fühlungnahme in allen pädagogischen sowie wirtschaftlichen Angelegenheiten mit der vorgesetzten Behörde der Leiterin des Kindergartens.

Die pädagogische Leitung liegt bei manchen Kindergärten noch in Händen des Schulleiters einer Schule.

Zu den Obliegenheiten der Leiterin gehört auch die Aufnahme der Kinder, die teils in ihren eigenen Wirkungskreis fällt, teils von der Zuweisung der Kindergartenerhalter abhängig ist.

Bei Eintritt der Kinder werden die Parteien auf die Kindergartenordnung aufmerksam gemacht. Die Daten der Kinder werden in Aufnahmeblättern, die in den einzelnen Kindergärten verschieden sind, vermerkt.

Die Leiterin eines mehrabteiligen Kindergartens hat die Aufstellung eines Arbeitsplanes und die Diensteinteilung für das Personal zu machen. Diese ist gebunden an die behördlich bestimmte Stundenanzahl.

Liegt die pädagogische Leitung noch in Händen des Schulleiters einer Schule, so kann die Kindergärtnerin in einem solchen Falle nach drei Dienstjahren beim zuständigen Stadt- oder Landesschulrat um die selbständige Leitung ansuchen.

2. Führung des Wochenbuches: In das Wochenbuch ist allwöchentlich der in der Abteilung mit den Kindern durchgenommene Übungsstoff einzutragen. Eine Rubrik über Beobachtungen gibt der Kindergärtnerin nach Abschluß des Jahres einen Überblick, welchen Anklang die Auswahl des Stoffes fand und wie sich dieser in der Beschäftigung auswirkte.

Anschließend an die Blätter zur Eintragung des Übungsstoffes finden sich solche zur Eintragung der Namen und Daten der Zöglinge, Geburtsort, Impfzustand, Religionszugehörigkeit, Name des Vaters oder dessen Stellvertreters, dessen Beruf, Zuständigkeit, Wohnung, ein Vermerk, ob das Kind vom Kindergarten abgeholt wird oder ob es allein nach Hause gehen darf. In einer Rubrik werden die Absenzen des Kindes vor- und nachmittags eingetragen. Richtlinien für diese Eintragungen: Bei Fehlen eines Kindes ein Stricherl /, bei Erkrankung des Kindes ein K, bei sonstiger Entschuldigung ein E, bei nicht entschuldigt ein N. Die Absenzen müssen deshalb so genau verbucht werden, weil der Kindergarten für seine Zöglinge die volle Verantwortung übernimmt. Es kann beispielsweise vorkommen, daß ein Kind in den Kindergarten geschickt wurde, ihn jedoch nicht aufsuchte. Im Laufe der Betriebszeit des Kindergartens kann dem Kinde leicht ein Unglück zustoßen. Wenn nun die Kindergärtnerin durch die genaue Führung die Abwesenheit des Kindes ausweisen kann, so ist der Kindergarten in dem Falle jeder Verantwortung enthoben. Die genaue Führung der anwesenden Kinder dient auch statistischen Zwecken. Die in je einer Abteilung von der Kindergärtnerin geführten Statistiken werden in größeren Kindergärten von der Leiterin in eine Gesamtstatistik zusammengefaßt.

3. In größeren Kindergärten mit mehreren Abteilungen werden die Kindergartenzöglinge außer im Wochenbuch der Abteilungen noch in der Kanzlei von der Leiterin in Evidenz gehalten.

Hiezu dienen Evidenzblätter oder Evidenzprotokollbücher; darin sind die Daten der Zöglinge wie im Wochenbuch eingetragen. Der Austritt des Zöglings wird im Evidenzblatt vermerkt. Die Leiterin muß jederzeit über den Stand der Kinderzahl sowohl als über deren Daten Auskunft geben können.

4. In den meisten Kindergärten wird auf Grund der ärztlichen Untersuchung ein Gesundheitsblatt für jedes Kind ausgestellt.

5. In größeren Kindergärten ist es sehr zweckdienlich, wenn ein Arzteprotokoll und eine allgemeine Statistik über den Gesundheitszustand der Kindergartenzöglinge geführt wird.

Durch das Arzteprotokoll wird z. B. festgestellt, wodurch eine Gewichtsabnahme beim Kind herbeigeführt wurde, welche Erfolge bei Zuweisung in eine Heilstätte, bei Termotubinproben (positiv oder negativ), bei Mahnungen und Rücksprachen mit den Eltern über Verwahrlosung usf. erzielt wurden. Es vermerkt Besonderheiten der Kinder (Augen, Herz, Lunge, Rückgrat usw.). Zur Durchführung von Schutzimpfungen in den Kindergärten wird ein Impfjournal geführt.

6. Bei der Gründung eines Kindergartens wird eine Chronik angelegt.

Darin werden alle wichtigen Vorkommnisse des Kindergartenbetriebes eingetragen (Feste, Besuche, Infektionskrankheiten und Schließungen des Kindergartens, bauliche Veränderungen, Namen und Personalangaben von Angestellten, Unglücksfälle, Betriebsveränderungen u. dgl.)

7. In das Geschäftsprotokoll sind alle schriftlichen, zur Geschäftsführung notwendigen Eingaben und Erlässe einzutragen, die vom Kindergarten ausgehen oder von den Behörden einlangen.

Datum des Ein- oder Auslaufes, kurze Angabe des Inhaltes, Bestimmungs- oder Ursprungsort des Schriftstückes und seine Geschäftszahl.

8. Diese mit der Zahl versehenen Schriftstücke werden in einer Mappe gesammelt (Erlaßsammlung).

Will die Kindergärtnerin (Leiterin) einen Erlaß, der schon vor längerer Zeit eingelangt ist, nachsehen, dann braucht sie nur im Geschäftsprotokoll auf Grund der Eintragungen (kurze Inhaltsangabe) die Nummer feststellen, die sie dann in der Erlaßsammlung rasch findet.

Beispiel für ein Geschäftsprotokoll:

Post-Nr.	Eingelangt am (Datum, Zahl)	Gegenstand	Verfügung
109	4. V.	Lebensmittelverrechnung	Fach-Rechn.-Abt. IIIb
110	4. V.	Statistik	Jug.-Amt-Abt. 7
111	4. V.	Wochenausweis	Jug.-Amt-Abt. 7
112	6. V. M.-Abt. 7, 12645/28	Verwendung von Kindergärtnerinnen zur Beaufsichtigung von Kindern, die nach Betriebsschluß im Kindergarten zurückbleiben. (Erlaß.)	

9. Eingaben, die vom Kindergarten ausgehen, sind kurz, jedoch mit genauen Angaben versehen, zu fassen.

Beispielsweise:

Anzeige über technische Erfordernisse in der Schule: Kdg. 21., ... Wien, am 21. 6. 1930.

An die Mag.-Abt. 26.

An die Bauamts-Abtlg. für den 21. Bezirk.

Die Unterzeichnete ersucht um Ausbesserung von 5 Fensterrollhängen. Es wären die Schnüre und Ringe zu ersetzen.

Vorstehende Anzeige übernommen: Unterschrift:

N. N., Inspektor. N. N., Leiterin.

Anforderungen für Reparaturen, technische Arbeiten oder Nachschaffungen von Materialien sollen in Durchschrift geschrieben werden. Dadurch ist jederzeit eine genaue Übersicht geboten und bei Versetzungen einer Nachfolgerin die Arbeit erleichtert. Bei Fertigstellung der Lieferung einer Arbeit ist diese von der Kindergärtnerin zu überprüfen und der von der Firma überbrachte Lieferschein aufzubewahren. Der Gegenschein ist jedoch mit Unterschrift und Siegel des Kindergartens zu versehen und zurückzustellen.

10. Die Art der Inventarführung, Verrechnung für Lebensmittel und Ausspeisung sowie die sonstige Geldgebarung der Kindergärten werden von ihrem Erhalter (Gemeinde, Staat, Privatverein) bestimmt. Hier soll nur ein allgemeiner Überblick gegeben werden.

Alle Einrichtungsgegenstände und Sachgüter werden im Inventar aufgenommen. Für die Einrichtungsgegenstände sind Rauminventare in Durchschrift anzulegen. Ein Exemplar wird im Raum sichtbar befestigt, das andere verbleibt in der Kanzlei oder in dem für diese Zwecke bereitgehaltenen Kasten. Die zur Führung des Kindergartens notwendigen Schriften sollen einen bestimmten Platz im Kindergarten haben und allen in der Anstalt tätigen Kindergärtnerinnen sowie dem Kontrollorgan zugänglich sein.

Alle übrigen Sachgüter sollen getrennt geführt werden (Spezialinventare), und zwar Beschäftigungsmaterial, Bücher, Bilder, Wäsche, Beleuchtungskörper (Gas und elektrisches Licht), Küchengeräte, Geschirr, Reinigungsmaterial (Seife, Soda, Besen usf.). Die Spezialinventare sind gleichfalls in Durchschrift zu schreiben. Eine Durchschrift verbleibt in der Kanzlei, das Original wird im Kasten, wo sich die Sachgüter befinden, sichtbar angebracht. Alle Lieferscheine sind dem Inventar anzuschließen, Raum- und Spezialinventare sind in einem Sammelhauptinventar zusammenzufassen. Ausgeschiedene Inventargegenstände (durch Abtransport oder Verbrauch) sind sofort im Inventar zu vermerken, ebenso neu hinzugefügte Gegenstände. Das vorhandene Inventar muß jederzeit mit den Aufzeichnungen stimmen und kontrollierbar sein. Hat die Kindergärtnerin für Anschaffung von Materialien ein Pauschalgeld zur Verfügung, so ist es gut, ein Buch anzulegen. Darin werden Einnahmen und Ausgaben eingetragen und die Rechnungen über Ausgaben beigelegt.

Monatlich oder jährlich ist dieses Pauschalgeld der vorgesetzten Behörde genauestens zu verrechnen.

11. Die bisher erwähnten Bücher und Schriften sind zur Führung eines jeden Kindergartens notwendig, gleichviel ob dieser im Normal- oder erweiterten Betrieb steht. Im Kindergarten mit erweitertem Betrieb (Volkskindergarten) kommen jedoch noch Arbeiten hinzu.

Für die Zöglinge wird an solchen Kindergärten ein Betrag eingehoben, der in ein und demselben Kindergarten ganz verschieden sein kann. Für Ausspeisekinder ist meistens die Beitragsleistung nach den sozialen Verhältnissen der Kindeseltern abgestuft. Die Zahlung für die Ausspeisung ist an die Belege gebunden, die von den Jugendämtern oder von den vorgesetzten Behörden oder sonstigen in Betracht kommenden Kindergartenerhaltern ausgestellt werden. Die Beitragsleistungen ändern sich von Zeit zu Zeit auf Grund des Arbeitsausweises der Eltern. Die meisten Kindergärten stehen daher in steter Fühlung mit den Jugend- bzw. Fürsorgeämtern. Von Zeit zu Zeit überprüfen Organe dieser Ämter die Ausweise.

Die Zahlung der Beiträge wird in den meisten Fällen bestätigt. Die Kindergärtnerin benützt hiezu ein Juxtenheft, worin sie den eingezahlten Betrag in Durchschrift vermerkt. Das Original erhält die Partei, die Durchschrift verbleibt im Kindergarten. Außerdem können Listen über die Zahlung geführt werden. Wird in einem Kindergarten selbst gekocht, auch nur das Frühstück, so ist in der von der Behörde bestimmten Zeit eine Lebensmittelverrechnung abzuschließen. Die Lebensmittel sind nach Bedarf anzufordern. Sie sind an einem Ort aufzubewahren, wo sie vor Verderben geschützt sind. Das für den Verbrauch täglich notwendige Quantum ist aus-

zuwiegen. Die Leiterin hat die Speisen (Frühstück, Mittagessen) auf ihre Güte zu prüfen und die Ausspeisung bei den Kindern zu überwachen.

12. Zur Regelung des Kindergartenbetriebes hält die Leiterin in größeren Kindergärten mit dem Personal Beratungen (Lokalkonferenzen) ab, wo sie Wünsche und Anregungen zur praktischen Durchführung gibt und entgegennimmt. Über den Verlauf der Beratungen wird eine Verhandlungsschrift (Protokoll) geführt. Die Leiterin trägt für alle Sachgüter die Verantwortung und hat auf strengste Führung und Handhabung zu achten, den Verbrauch zu überprüfen und alle Angestellten zur Schonung der ihnen anvertrauten Sachgüter zu verhalten, weil diese Allgemeingut sind.

In großen Anstalten wird der Leiterin des Kindergartens zur Durchführung der administrativen und pädagogischen Führung eine gewisse Stundenzahl in ihre wöchentliche Dienstverpflichtung eingerechnet.

Alle hier besprochenen Bücher und Druckforten können von Zeit zu Zeit eine Abänderung erfahren. Hier handelt es sich nur um das Wesentliche der betriebstechnischen Arbeiten.

§ 33. Die Familienkindergärtnerin.

1. Nicht allen aus der Bildungsanstalt austretenden Kindergärtnerinnen ist es gegönnt oder möglich, eine öffentliche Anstellung zu bekommen. Auch in den von Privaten oder Vereinen errichteten Kindergärten oder Kinderhorten werden nicht alle ihr Arbeitsfeld finden. Ein Großteil findet als Familienkindergärtnerin Stellung.

Es ist keinesfalls zu unterschätzen, wenn die junge Kindergärtnerin in einer Familie ihre berufliche Laufbahn beginnt. Sie lernt neue Verhältnisse kennen, lernt sich diesen anpassen, hat Gelegenheit, die verschiedensten Menschen kennenzulernen, und hat nicht selten auch die Möglichkeit, zu reisen und etwas von der Welt zu sehen. Die junge Kindergärtnerin sammelt also Erfahrungen, die ihr für das spätere Leben und für ihren Beruf sicherlich nützen. Durch all das weitet sich ihr Gesichtskreis, sie wird dem Leben und den Menschen vorurteilsloser, aber beobachtend gegenüberstehen.

Außerdem darf der Beruf als Familienkindergärtnerin auch aus anderen Gründen nicht gering geachtet werden. Wer nimmt für sein Kind eine Kindergärtnerin ins Haus? Familien, deren Mütter durch Krankheit oder durch Berufsarbeit an der Erziehungsarbeit gehindert sind, und solche Mütter, denen die gesellschaftlichen Pflichten nicht genügend Zeit für ihre Mutterpflichten lassen oder die sich ihrer Mutterpflichten nicht erinnern wollen. In allen diesen Fällen wären die Kinder bedauernswerte Geschöpfe, würden sie nicht einer tüchtigen Erzieherin anvertraut, die einerseits die Erziehungsarbeit der Mutter ergänzt, anderseits ersetzen muß.

2. So wie die Anstaltskindergärtnerin den Tagesablauf eines Kindergartentages kennen muß, ebenso muß die Familienkindergärtnerin wissen, wie für das Kind die Tageseinteilung aussehen soll, um das körperliche und geistige Gedeihen des Kindes zu fördern.

Im Hause liegt es nicht immer in den Händen der Erzieherin, diese Einteilung zu treffen; sie wird gar oft von der Mutter gemacht und soll sich dann dem ganzen Haushalte bequem einfügen — nicht immer zum Nutzen des Kindes. Hat die Erzieherin die Möglichkeit, darauf Einfluß zu nehmen, so muß sie wissen, daß:

1. für das Gedeihen des Kindes die pünktliche Einhaltung der Mahlzeiten notwendig ist,
2. daß das vorschulpflichtige Kind nach Tisch schlafen oder mindestens ruhen soll und auch das Schulkind um diese Zeit zu keiner Schulaufgabe angehalten werden darf,
3. daß kleinere Kinder um 7 Uhr, größere um ½8 Uhr ins Bett zu bringen sind,
4. daß auf sorgfältige Körperpflege und regelmäßige Zahnpflege zu achten ist,
5. daß dem Kind angemessene Zeit für Spaziergang und Bewegung eingeräumt wird.

Der Vormittag soll zu Beschäftigungen, die an die Geisteskräfte des Kindes Forderungen stellen, der Nachmittag für Schlaf, Spaziergang und Spiel benützt werden. Der Körperpflege, Geistes-, Gemüts- und Willensbildung muß die Erzieherin gleichermaßen Aufmerksamkeit schenken, um so alle im Kinde schlummernden Körper- und Geisteskräfte harmonisch zur Entfaltung zu bringen. Diese Aufgabe muß die Kindergärtnerin einerseits allein lösen, anderseits im Verein mit der Mutter zu lösen trachten. Im ersteren Falle muß sich die Erzieherin der ganzen Tragweite ihrer Aufgabe bewußt sein und für ihr Handeln die volle Verantwortung tragen. Ist sie gewissenhaft und tüchtig und hat sie erst einige Erfahrung, dann fällt ihr diese Aufgabe nicht schwer, vorausgesetzt, daß ihr die Eltern freie Hand lassen. Sie hat ein leichteres Arbeiten, wenn in der Erziehungsarbeit sich kein Gegeneinfluß geltend macht.

3. Unter schwierigeren Umständen wird die Erzieherin arbeiten, wenn die Mutter ihr zur Seite ist. Sie muß erst trachten, das Vertrauen ihrer Zöglinge, aber auch das Vertrauen der Eltern, insbesondere der Mutter, zu gewinnen.

Das wird ihr erst allmählich gelingen. Behält in der Erziehungsarbeit sich die Mutter die Oberhand vor, dann muß die Kindergärtnerin sehr klug sein, um nicht den Anschein zu erwecken, als wollte sie sowohl die Kinder als die Oberherrschaft in der Erziehung an sich reißen. Wenngleich die Mutter in manchen Fällen nicht immer das Richtige tut, darf die Kindergärtnerin doch nie so auftreten, als wollte sie die Mutter belehren. Das wird diese immer unangenehm empfinden. Es wird in solchem Falle viel klüger sein, nur Vorschläge zu machen, wie man es vielleicht machen könnte. In dieser Form wird die Mutter manches annehmen. Merkt sie dann, daß die Kindergärtnerin es besser macht oder bei dem Kinde mehr erreicht, dann wird sie von selbst immer mehr zurücktreten. Nie darf aber die Kindergärtnerin unter solchen Umständen die Kinder in einen seelischen Konflikt bringen; die Kinder dürfen nie das Gefühl bekommen, die Mutter könnte weniger. Die Achtung vor der Mutter darf durch nichts geschmälert werden. Ebenso darf die Mutter nicht Anlaß zur Eifersucht bekommen, was leicht eintreten kann, wenn die Mutter erkennt, daß die Erzieherin es besser macht oder die Kinder durch sie viel Freude und Anregung haben. Nicht jede Mutter ist eben so klug, sich darüber zu freuen. Dem kann die Erzieherin nur steuern, indem sie die Kinder aneifert, den Eltern immer wieder Freude zu bereiten, keine Gelegenheit, keinen Festtag vorübergehen läßt, ohne den Eltern eine Aufmerksamkeit zu erweisen. Es kann dies durch Einüben eines Wunsches, eines kleinen Festtagsgedichtes, auch durch Herstellen eines kleinen, selbstgearbeiteten Geschenkes geschehen. Dabei spielt ja auch das erzieherische Moment eine große Rolle.

Eine weitere Pflicht der Erzieherin besteht darin, ihre Zöglinge genau zu beobachten und jede Veränderung, sei sie körperlicher oder seelischer Art, der Mutter mitzuteilen.

4. Was ihre eigene Persönlichkeit betrifft, so halte sie auf Reinlichkeit, Abhärtung, Ordnung und gutes Benehmen. Die Erzieherin soll eben, abgesehen von ihren Charaktereigenschaften, auch äußerlich den Eindruck eines kultivierten Menschen machen, was aber mit Eitelkeit und Putzsucht nichts zu tun haben darf. Gutes Benehmen ist sehr wichtig, weil sie darin auch beispielgebend für ihre Zöglinge sein soll. Entstammt die Kindergärtnerin nicht dem gleichen Gesellschaftskreis, in dem sie wirken soll, kommt sie eben aus einfacheren Verhältnissen, dann muß sie trachten, sich den neuen Verhältnissen anzupassen. Mit gutem Willen und durch Selbsterziehung wird ihr dies gelingen.

Schwierig gestaltet sich auch oft die Stellung der Kindergärtnerin in bezug auf die anderen Hausangestellten.

Der einzige Rat ist: sie halte den Mittelweg. Sie überhebe sich nicht ihnen gegenüber, stelle sich aber auch nicht freundschaftlich zu ihnen ein. Letzteres ist schon deshalb nicht möglich, weil die Erzieherin schon ihrer Zöglinge halber auf Familienanschluß rechnen kann und weil sie ihre freie Zeit zu ihrer Fortbildung und zu ihrer Erholung braucht. Der Pflichtenkreis der Familienkindergärtnerin ist somit kein kleiner. Wenn sie gewissenhaft ihre Pflichten erfüllt, wenn sie ihren Zöglingen ihre ganze Arbeitsfreude und Arbeitskraft widmet, dann müssen ihr auch gewisse Rechte zugestanden werden. In erster Linie muß ihr ein ihrer Ausbildung und ihrer Arbeitsleistung entsprechendes Gehalt zugebilligt werden. Sie hat aber auch Anspruch auf Ruhe und Erholungszeit. Für den Krankheitsfall muß sie einer Krankenkasse angehören und für die Versorgung im Alter einer Pensionsversicherung angeschlossen sein. Im eigenen Interesse muß die Kindergärtnerin sich um ihre Rechte kümmern, will sie davor geschützt sein, daß ihre Kräfte widerrechtlich ausgenützt werden. Von ihren Rechten auf gesetzlicher Grundlage handelt der folgende Abschnitt.

5. Für jeden Berufsmenschen ist es schwer, ohne Schutz und Hilfe dazustehen. Die öffentlich angestellte Kindergärtnerin ist seltener auf sich allein angewiesen; von vornherein hat sie eher Gelegenheit, entweder mit Kolleginnen zu arbeiten oder doch wenigstens mit ihnen zusammenzukommen. Bei der Familienkindergärtnerin ist dies weniger leicht. Um so mehr braucht sie den Zusammenschluß mit anderen in einem Fachverein oder -verband. Er bildet das Band, das alle umfaßt, das in ideeller und oft auch in materieller Hinsicht hilft. Gewöhnlich ist damit der Bezug einer Zeitschrift verbunden, die in Berufs- und persönlichen Fragen Aufschluß gibt und auch der beruflichen Fortbildung dient.

Es gibt Fälle, in denen der einzelne ratlos und hilflos dasteht. Eine große Gemeinschaft kann helfend eingreifen. Die Kindergärtnerin erhält dort jederzeit Rat in Berufsangelegenheiten, Hilfe bei Stellenlosigkeit und schließlich auch Rechtsschutz, wenn sie eines solchen bedarf. In Österreich sind die Kindergärtnerinnen in der „Berufsvereinigung" zusammengeschlossen. Dieser Verein gibt auch eine Zeitschrift „Kind und Kindergarten" heraus.

§ 34. Rechtsverhältnisse der Kindergärtnerin.

In Österreich ist durch das Organisationsstatut vom Jahre 1914 die Heranbildung von Kindergärtnerinnen geregelt. (§ 37, 10.) Darin ist die Ausbildungsdauer mit zwei Jahren festgelegt.

Dies ist nicht in allen Ländern gleich. Daher wird in manchen Ländern eine Ergänzungsprüfung verlangt, wenn die Kindergärtnerin dort Anstellung sucht, die Prüfung aber in einem anderen Land abgelegt hat.

Zur pädagogischen Arbeit in einem Kindergarten kann in Österreich nur eine staatlich geprüfte Kindergärtnerin herangezogen werden.

Je nach dem Betätigungsfeld der ausgebildeten Kindergärtnerin richten sich ihre Pflichten und Rechte.

Sehr oft sucht sie in Familien als Erzieherin unterzukommen. Die Familien schließen dann mit der Kindergärtnerin ein Übereinkommen ab. Sie wird in Österreich durch das Angestelltengesetz vom 11. Mai 1921 geschützt. (§ 37, 13.) Dieses Gesetz beinhaltet die Regelung der Mindest- und Höchstlöhne, Urlaube, Kündigungen und anderes mehr, während das Angestelltenversicherungsgesetz vom 29. Dezember 1926 (§ 37, 14) die Kranken-, Stellenlosen-, Unfall- und Pensionsversicherung der Angestellten regelt.

Öffentlich angestellte Kindergärtnerinnen, das sind solche, die in Kindergärten wirken, die aus öffentlichen Mitteln erhalten werden (§ 37, 2), genießen alle Rechte wie die übrigen bei diesen Behörden Angestellten. (Bund, Land, Gemeinde.) Die Behörden nehmen Einfluß auf die Ausbildung und Fortbildung der Kindergärtnerinnen, es steht ihnen auch zu, eine Praxiszeit vor der Anstellung zu verlangen. Die Rechtsfragen bei öffentlich angestellten Kindergärtnerinnen erstrecken sich auf: Art der Anstellung (vorbehaltlich oder provisorisch, wirklich oder definitiv); Gesamtdienstzeit bis zur Pension, Urlaubsdauer, Anzahl der wöchentlichen Dienststunden, Schutz bei Erkrankungen, bei eigenen Unfällen und Unfällen der Kindergartenzöglinge, Versetzungen, Beförderungen, Pensionierungen, Disziplinarstrafen, Abzüge für Pension und Steuern.

Alle diese Rechtsfragen sind von den jeweiligen Behörden verschieden aufgestellt und unterliegen zeitgemäßen Verschiebungen. Ein Rechtsschutz besteht überall; durch die Berufsvereinigung wird die Kindergärtnerin jederzeit die Wege dazu finden.

§ 35. Das Kindergartenwesen in Österreich.

1. In Deutschland sowohl als auch in Österreich begannen sich gegen Ende des vorigen Jahrhunderts die Freunde und Förderer des Erziehungswesens eingehend um die Erziehung jener Kinder zu kümmern, die das schulpflichtige Alter noch nicht erreicht hatten. Mancherlei Versuche wurden gemacht, diese Kinder zu erfassen. Der glücklichste und erfolgreichste ging von der schon genannten Industrielehrerin Luise Scheppler aus. (SE § 29.) Ihrem Beispiel folgten bald andere. Kinderbewahranstalten, Warteanstalten, Krippen entstanden nun auch in Österreich. Die Fröbelschen Spiele und Beschäftigungen wurden in Österreich nicht zuerst zur Verwirklichung der Kindergartenidee eingeführt, sondern in einer Anstalt für geistesschwache Kinder

in Liesing durch Doktor Georgens, den Leiter der Anstalt. Bei ihm lernte sie ein Verwandter, Georg Hendl (Hännl), kennen, der dann in Wien im Jahre 1863 den ersten Kindergarten gründete. Nach und nach vollzog sich durch Neugründungen von Kindergärten die Umwandlung der Bewahranstalten in „Volkskindergärten", später in sogenannte „Schulkindergärten". Die erste Bewahranstalt, in der diese Umwandlung im Jahre 1868 vollzogen wurde, war die unter Leitung des Direktors Fischer. Diesem Kindergarten wurde auch eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen angeschlossen.

Im Jahre 1870 fand die Gründung des Kindergartens in Kufstein durch Doktor Matthäus Hörfarter statt, dem ebenfalls eine Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalt angeschlossen wurde. Der von ihm gegründete Kindergarten besteht heute noch, ist aber von der dortigen Stadtverwaltung übernommen worden; die Bildungsanstalt existiert nicht mehr.

In den Siebzigerjahren verbreiteten sich die Vereinskindergärten in Wien. Hier wurde im Jahre 1875 eine Bildungsanstalt am Neubau eröffnet.

Die Kindergartenbewegung hat seitdem auch in den verschiedenen Landesteilen Österreichs einen Aufstieg zu verzeichnen.

Darüber sind wohl keine statistischen Aufzeichnungen auffindbar, doch weiß man, daß das Ansteigen der Kindergärten bedeutend war. Für die bisher von Klöstern, Vereinen und Privatpersonen erhaltenen Kindergärten zeigte nun auch die Öffentlichkeit Interesse. Gemeinden, Länder und der Staat übernahmen die Erhaltung der Kindergärten. Österreich steht heute mit der Zahl der Kindergärten, der sie besuchenden Kinder und der dort tätigen Kindergärtnerinnen hinter den anderen Weltstaaten nicht zurück. Im Jahre 1924 zählte Österreich, einschließlich Wien, 609 Kindergärten mit 815 Abteilungen, in denen 993 Kindergärtnerinnen beschäftigt waren und die von 20.304 Knaben und 20.749 Mädchen besucht wurden. Im Jahre 1928 bestanden 693 Kindergärten mit 1036 Abteilungen, in denen 1006 Kindergärtnerinnen beschäftigt waren und die von 21.077 Knaben und 22.181 Mädchen besucht wurden.

In den Ländern werden die Kindergärten noch größtenteils als Normalkindergärten geführt.

Ihr Betrieb erstreckt sich nur auf einige Stunden im Tag. In dichtbevölkerten Orten, namentlich in Städten, ergibt sich freilich die Notwendigkeit zur Ausdehnung des Betriebes. Die Kinder werden dort von frühmorgens bis abends ununterbrochen beherbergt. Es ist auf dem Lande leichter möglich, daß die Kinder in der Mittagszeit wieder das Elternhaus aufsuchen, weil ein Familienmitglied zumeist in der Mittagsstunde im Hause beschäftigt ist und auch die Landbevölkerung leichter für die Ernährung des Kindes aufkommen kann als die Stadtbevölkerung. Auch der Kontakt der Kindergärtnerin des flachen Landes mit den Eltern ist viel leichter hergestellt, weil die Bevölkerungszahl geringer ist und die Kindergärtnerin somit förmlich als Mitglied der Familien und der Gemeinde erscheint. Anderseits ist die Landkindergärtnerin mehr vereinsamt und auf sich selbst angewiesen. Allerdings besteht heute überall die Möglichkeit eines Zusammenschlusses, so daß ihr Gelegenheit zur Fortbildung und zur Aussprache über ihre Arbeit

auf diesem Wege geboten ist. Durch die Entfernung der Kolleginnen sind die Zusammenkünfte freilich mit Bahnkosten verbunden.

Die Landkindergärten unterstehen der Landesschulbehörde und den Bezirksschulräten. (§ 37, 3.)

2. In Wien* bestehen, wie bereits gesagt, seit dem Jahre 1863 Kindergärten, doch wurden sie ausschließlich von Vereinen oder Privatpersonen betrieben und erhalten.

Der Betriebszeit nach waren diese Anstalten durchwegs — von einigen wenigen Kindergärten abgesehen, wo auch Mittagtisch gegeben wurde — „Normalkindergärten".

Die Erhaltungskosten der Vereinskindergärten konnten durch Spenden der Vereinsmitglieder nicht immer zur Gänze aufgebracht werden, weshalb in diesen Anstalten von den Eltern Beiträge in der Höhe von 1 bis 3 Gulden monatlich eingehoben wurden.

Dieser stete Kampf um die wirtschaftliche Sicherstellung der Kindergärten, die Voreingenommenheit der Eltern der neuen Einrichtung gegenüber und nicht zuletzt die ablehnende Haltung vieler Lehrer und Ärzte hemmten die Entwicklung des Kindergartenwesens in Wien.

Erst das Reichsvolksschulgesetz (1869) brachte eine Änderung, indem es den Kindergarten in die Organisation des Volksschulwesens einreihte. (§ 37, 1.) Ein weiterer Antrieb zur Ausbreitung des Kindergartens war die Kindergartenverordnung vom Jahre 1872, die die Ersprießlichkeit des Kindergartens anerkannte und den Schulaufsichtsorganen ihre Förderung zur Pflicht machte. Diese Verordnung forderte auch die Errichtung von Übungskindergärten an den Lehrerinnenbildungsanstalten. (§ 37, 2.)

Im Jahre 1879 wurde der „Verein für Kindergärten" von drei kindergartenfreundlichen Lehrern (Direktor Kugler, Direktor Deinhardt und Direktor Fischer) gegründet.

Dem Wirken dieser verdienstvollen Männer und dem kleinen Häuflein Kindergärtnerinnen, das sich um sie scharte, gelang es, immer mehr Boden für die Kindergartenidee und vor allem die Gemeinde selbst für die Anstalten zu gewinnen. (Aus der „Geschichte des Vereines für Kindergärten" von Dir. Josef Kraft.)

So übernahm die Gemeinde Wien in den Jahren 1889 bis 1893 11 Kindergärten von den Vorstadtgemeinden, im Laufe der nächsten Jahre erfolgte noch die Übernahme einer Reihe von Vereinskindergärten, so daß im Jahre 1912 23 Kindergärten und im Jahre 1918 57 Kindergärten im Besitz der Gemeinde waren.

Die Anstalten selbst blieben in bezug auf ihre Betriebszeit unverändert, nur wurden bei der Einhebung von Elternbeiträgen Ermäßigungen erteilt.

In den Nachkriegsjahren setzte ein mächtiger Ausbau des Kindergartenwesens ein. So wurden die bestehenden 57 Anstalten

* Die Daten und ein Teil der Ausführungen wurden der Schrift „Wiener Kindergärten" von Ph. Frankowski und Dr. K. Gottlieb entnommen.

zum Großteil in sogenannte „Volkskindergärten" mit einer Betriebszeit von 7 Uhr früh bis 6 Uhr abends umgewandelt. Diese Betriebserweiterung brachte die Notwendigkeit einer Mittagsausspeisung mit sich.

Die Kindergärten wurden einige Monate hindurch von der „Amerikanischen Ausspeiseaktion" beliefert, das Frühstück stellte eine holländische Hilfsaktion bei. Seit Oktober des Jahres 1922 führt die Gemeinde Wien die Mittags- und Frühstücksausspeisung in eigener Verwaltung.

Zur Zeit der Entstehung des Buches besaß die Gemeinde Wien 104 Kindergärten mit zusammen 328 Abteilungen.

Da in einer Abteilung ungefähr 30 Kinder geführt werden, so ergibt sich die Tatsache, daß ungefähr ein Drittel der vorschulpflichtigen Kinder Wiens bereits von diesen Kindergärten erfaßt wird.

Die städtischen Kindergärten sind in der Mehrzahl „Volkskindergärten", also Kindergärten mit Ganztagbetrieb, in denen neben Erziehungsarbeit auch Fürsorgearbeit geleistet wird. Daher unterstehen die Kindergärten dem Jugendamt — einer Abteilung des Wohlfahrtsamtes — und dem Stadtschulrat.

Als pädagogische Referenten sind dem Jugendamte die Kindergarteninspektoren zugeteilt.

Der Betrieb in den Anstalten ist — mit wenigen Ausnahmen — ganzjährig.

Die Kindergärten sind in ihrer Eigenschaft als Erziehungs- und Fürsorgeanstalt eng mit den Bezirksjugendämtern verbunden.

Diese Ämter weisen durch ihre Hilfskräfte, die „Fürsorgerinnen", dem Kindergarten alle fürsorgebedürftigen Kinder zu. Die Notwendigkeit des Kindergartenbesuches stellt die Fürsorgerin durch persönliche Erhebungen in der Familie fest. (Fürsorgefälle sind: Schlechte, ungesunde Wohnverhältnisse, Krankheit der Eltern, Arbeitslosigkeit der Erhalter des Kindes, Verwahrlosung, aber auch mangelnde Erziehung, sittliche Gefährdung, Kinder mit Erziehungsschwierigkeiten.)

Der Besuch des Kindergartens ist freiwillig und wird den wirtschaftlich schlechtstehenden Eltern durch die Gewährung von Ermäßigungen und Befreiungen vom Elternbeitrag ermöglicht.

In Ausnahmsfällen verfügt das Jugendgericht auf Antrag des Bezirksjugendamtes den zwangsweisen Besuch des Kindergartens.

Bei Nichteinhaltung des Gerichtsbeschlusses drohen den Eltern Arreststrafen oder die Abnahme des Kindes.

In manchen Fällen reicht die Fürsorgearbeit des Kindergartens nicht hin und das Kind muß der geschlossenen Fürsorge — Anstaltserziehung — übergeben werden. Vor der Aufnahme in ein Erziehungsheim wird es in die Kinderübernahmsstelle gegeben.

Diese Anstalt sammelt alle für geschlossene Anstalten in Betracht kommenden Kinder, vom Säugling angefangen bis zu den 14jährigen.

Die Kinderübernahmsstelle dient als „Quarantänestation", wo die Kinder nach ihrem Alter in Säuglings-, Kriechlings-, Kleinkinder- und Schulkindergruppen eingeteilt werden und 21 Tage in Isolierung von der Außenwelt verbringen.

Diese Isolierungszeit dient nicht bloß als Vorbeugemittel, das Verschleppen von Krankheiten zu verhindern, sondern dient auch der genauen Beobachtung der Kinder durch psychologisch geschulte Kräfte. So arbeiten an der Kinderübernahmsstelle namhafte Psychologen der Wiener Schule (Charlotte Bühler, Hildegard Hetzer und

andere). Nach Ablauf der 21 Tage kommen die Kinder entweder in Privatpflege oder in Anstalten. Außer den sogenannten „Fürsorgefällen" gibt es in den Kindergärten auch Kinder, deren Eltern die Fürsorge des Kindergartens nicht in Anspruch nehmen und die Kinder selbst verpflegen.

Für alle Kinder aber gibt es die Möglichkeit einer ärztlichen Untersuchung durch die Kindergartenärzte, die in größeren Anstalten wöchentlich, in kleineren jede zweite oder dritte Woche Reihenuntersuchungen vornehmen.

Erholungsbedürftige Kinder können über den Sommer in einem eigens für Kleinkinder geschaffenen Heim Aufnahme finden.

Die Kindergärten der Gemeinde Wien werden — mit Ausnahme einiger Montessorigruppen — nach den Ideen Fröbels geführt, doch haben die Einflüsse der neueren Zeit (Montessorisystem und die Forschungsergebnisse der gegenwärtigen Kleinkinderpsychologie) stark verändernd auf die Art der Führung gewirkt.

So wurde das in den Kindergärten einst verwendete Beschäftigungsmaterial nur zum Teil beibehalten und teilweise durch zeitgemäßeres ersetzt.

Die Kindergärtnerinnen arbeiten im Sinne der Arbeitskonzentration und bemühen sich, die Kinder, die zum Großteil den ganzen Tag im Kindergarten verbringen, durch die Schaffung möglichst vieler Erlebnisse in ihrer Entwicklung zu fördern.

Außer den städtischen Anstalten gibt es in Wien noch drei Bundeskindergärten, dann ungefähr 50 Anstalten, die von Privatpersonen erhalten oder von weltanschaulich gerichteten Vereinen betrieben werden.

Die privaten Kindergärten unterstehen dem Stadtschulrat oder auch unmittelbar dem Unterrichtsministerium.

Der Ausbau des Kindergartenwesens in Wien ist trotz der in den letzten Jahren erfolgten Entwicklung noch nicht vollendet.

Die Haltung der Gemeindeverwaltung, die die Erziehung und Befürsorgung des Kleinkindes in öffentlichen Anstalten fördert, die erfolgreiche Aufklärungsarbeit in der Bevölkerung (an jedem städtischen Kindergarten besteht ein Elternverein) und endlich die allmähliche Anerkennung des Kindergartens durch die Lehrerschaft lassen der Kindergartenbewegung in Wien noch viele Wege zur Weiterentwicklung offen.

§ 36. Die Kindergartenbewegung im Auslande.

Der Kindergarten, der heute einen so wichtigen Faktor in der Erziehung des Kleinkindes bildet, hat bereits in allen Staaten Europas und auch in anderen Weltteilen große Verbreitung gefunden.

1. An erster Stelle steht Deutschland, von wo aus der Kindergarten seinen Siegeslauf durch die ganze Welt genommen hat. Heute sind die Kindergärten Deutschlands dank ihrer Führung und Einrichtung mustergültig und werden von ausländischen Pädagogen gebührend beachtet.

Die deutschen Kindergärten unterstehen entweder den Jugendämtern oder der Schulverwaltung und sind zum großen Teil *private Einrichtungen*, die von Vereinen erhalten werden. Der Besuch in diesen Anstalten wird oft dadurch eingeschränkt, daß viele Vereinskindergärten einen konfessionellen Einschlag haben und nur Kinder bestimmter Konfessionen aufnehmen. Die meisten dieser Kindergärten umfassen Abteilungen mit 30 Kindern, ja es gibt auch solche mit kleineren Gruppen, die von unbesoldeten Zöglingen der Kindergärtnerinnenbildungsanstalten und Praktikantinnen geführt werden.

Abb. 36. Küchenarbeit.
(Pestalozzi-Fröbelhaus in Berlin.)

Eine besondere Type der deutschen Kindergärten bilden die *Schulkindergärten*, deren Zweck darin besteht, die schulaltrigen, aber infolge kleiner körperlicher oder geistiger Mängel nicht schulfähigen Kinder zur Schulreife zu führen. Erwähnenswert ist ferner der *Wanderkindergarten*, der entweder in einer Jugenderholungskolonie oder in einer Sommerfrische untergebracht ist. Viele Kindergärten sind den Schulen angegliedert und entsprechen ungefähr den Wiener Normalkindergärten.

Als älteste und größte Vereinigung der deutschen Kindergärtnerinnen gilt der „*Deutsche Fröbelverband*", dessen Organ, „Der Kindergarten", 1859 gegründet wurde.

Unter den Anstalten Deutschlands, die sich durch mustergültige Einrichtungen auszeichnen, müssen hervorgehoben werden:

a) Das Pestalozzi-Fröbelhaus in Berlin.

Dieses Volksbildungshaus, eine private Fürsorgeeinrichtung, wurde im Jahre 1873 von Frau Henriette *Schrader-Breymann*, einer Verwandten und Schülerin Friedrich Fröbels, gegründet. Es begann zunächst seine Arbeit an den Kleinen in einem Volkskindergarten. Heute umfaßt es neben Kindergärten, Horten, Tag- und Nacht-

heimen drei Seminare für Kindergärtnerinnen, Jugendleiterinnen und Wanderlehrerinnen und eine Soziale Frauenschule. Alle Abteilungen dieser vorbildlichen Anstalt sind einfach und mit Geschmack eingerichtet. Die Kinder lernen schon frühzeitig häusliche Pflichten, Gartenarbeit und Tierpflege kennen. (Abb. 36, 37.) Im Kindergarten stehen den Kleinen Spielzeug, Fröbelsche Beschäftigungsmittel, Bastelarbeiten und Montessorimaterial zur Verfügung. Eine Kleinkinderstube für Laufkinder steht in Verbindung mit dem Kindergarten. Das Pestalozzi-Fröbelhaus nimmt in erster Linie die von den Bezirksjugendämtern zugewiesenen Kinder auf. Die älteren Kinder, also die 5- und

Abb. 37. Gartenbeschäftigung.
(Pestalozzi-Fröbelhaus in Berlin.)

6jährigen, die sich dem Schulalter nähern, sind zu einer besonderen Gruppe, Vermittlungsklasse genannt, vereinigt, die den Übergang vom Kindergarten zur Schule bildet. In den übrigen Abteilungen, die aus kleineren und größeren Gruppen zu 10 und 25 Kindern bestehen, ist das Familiensystem eingeführt. Seit dem Jahre 1926 ist auch eine Montessoriabteilung eingerichtet worden; ferner gibt es hier noch einen Schulkindergarten für 20 6- bis 8jährige debile Kinder (SE § 35), die noch nicht schulreif sind und für die Hilfsschule vorbereitet werden, und je eine Abteilung für 10 schwer erziehbare und 10 psychopathische Kinder.

In Verbindung mit dem Pestalozzi-Fröbelhaus steht das Landheim Hundteichen im Südharz. Die im Jahre 1909 vom Pestalozzi-Fröbelhaus gegründete und in dem Landheim untergebrachte Haushaltungsschule bereitet die jungen Mädchen für die Tätigkeit im eigenen oder fremden Haushalt vor. In gesunder Luft lernen die Schülerinnen all das, was sie für ihren künftigen Beruf brauchen.

b) Das Charlottenburger Jugendheim verfolgt ähnliche Ziele wie das Pestalozzi-Fröbelhaus und umfaßt außer einer Krippe mehrere Abteilungen für Kindergartenkinder, die in Familiengruppen vereinigt sind, einen Hort für Schulkinder und ein Seminar für Kindergärtnerinnen.

c) Der Berliner Fröbelverein erhält eine Laufkrippe, mehrere Kindergärten in verschiedenen Bezirken Berlins, die zum Teil in Verbindung mit Schulen stehen, ferner eine Kinderpflegerinnen- und Haushaltungsschule und eine Hausfrauen- und Mutterschule.

Die Ausbildung der Kindergärtnerinnen in Deutschland ist durch einen Erlaß vom Februar 1911 geregelt.

2. Der erste Kindergarten in der tschechoslowakischen Republik wurde in Prag im Jahre 1869 gegründet und war im Kloster des heiligen Jakob untergebracht.

Die Kindergartenbewegung machte rasch Fortschritte und so entstanden Kindergärten in den verschiedensten Städten Böhmens.

Die städtischen Kindergärten Prags unterstehen dem Schulamt und werden von Fachinspektoren inspiziert. Prag besitzt städtische Kindergärten für tschechische Kinder. Für deutsche Kinder bestehen überhaupt keine öffentlichen Kindergärten. In vielen Anstalten wird neben der Fröbelmethode auch die Methode Montessori und die Methode des bekannten belgischen Kinderpsychologen Decroly mit Erfolg durchgeführt. Auch Ausspeisungen sind eingerichtet worden.

In Brünn werden die Kindergärten vom Schulamt geleitet; sie sind entweder in Privathäusern oder in Schulen untergebracht. In einer Gruppe sind 50 bis 80 Kinder vereinigt; dadurch sind freie Beschäftigungen ausgeschlossen und nur Kollektivarbeiten möglich.

Von den früher bestehenden deutschen Kindergärten in Brünn gibt es jetzt nur mehr die Hälfte, während die Zahl der tschechischen Kindergärten gestiegen ist. Für tschechische Kindergärtnerinnen sind Fortbildungskurse vorgesehen, die an einer pädagogischen Hochschule abgehalten werden.

3. Die erste ungarische Kinderbewahranstalt wurde im Jahre 1828 von der Gräfin Brunswick in einem ihrer Häuser in Ofen, in dem am rechten Donauufer liegenden Stadtteile Budapests — damals eine selbständige Stadt — ins Leben gerufen.

Die Gräfin, Beethovens unsterbliche Geliebte, kannte Pestalozzi persönlich und gründete auf seine Anregung 14 „Engelsgärten" — so wurden die damaligen Anstalten genannt. Aus der Kinderbewahranstalt entwickelte sich der Kindergarten, der in verhältnismäßig kurzer Zeit raschen Aufschwung nahm. Ganz besonders trat der Zentral-Fröbelverein für die Gründung von Kindergärten ein und errichtete auch die erste Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen.

Die Kindergärten Ungarns werden im Sinne Fröbels geführt, obzwar von den Fröbelschen Beschäftigungen nur Bausteine und Legespiele verwendet werden. Im Vordergrunde stehen Handfertigkeiten, Gesang, Reigenspiele. Besonderer Wert wird auf die Verarbeitung von Stroh, Mais, Wacholder, Schilf u. dgl. gelegt. In Budapest gibt es zwei Montessorikindergärten.

4. Die Kindergartenbewegung in Polen beginnt im Jahre 1838. Damals wurde in Warschau der erste Kindergarten, der eigentlich nur eine Bewahranstalt war, von einem Wohlfahrtsverein errichtet und führte die Bezeichnung Asyl.

Auch in anderen Städten wurden unter russischer Herrschaft von Fürsorge- und geistlichen Vereinen ähnliche Asyle errichtet. Das Kindergartenwesen hat in den letzten

Jahren in Polen großen Aufschwung genommen. Besonders sind es die Gemeinden und Bezirke, die den Kindergärten Interesse zuwenden. Diese Einrichtungen führen von nun an die Bezeichnung „Przedskole" = Vorschule. In den Kindergärten ist die Fröbelmethode vorherrschend, doch berücksichtigen auch einige die Methode Montessori und Decroly. Auch werden manche Kindergärten im Sinne des Maison des Petits in Genf (sieh Schweiz) geleitet. Die Hauptaufgabe der Kindergärtnerinnen besteht darin, die Kinder zu beobachten und die für die Entwicklung des Kindes notwendigen günstigen Bedingungen zu schaffen. In Polen besteht eine „Gesellschaft für die Erziehung des vorschulpflichtigen Kindes", die das Interesse der Bevölkerung auf das vorschulpflichtige Kind lenkt, Ausstellungen veranstaltet, Konferenzen abhält und auch eine Zeitschrift herausgibt.

5. In der Schweiz kann man die Anfänge des Kindergartenwesens bis zum Jahre 1876 verfolgen. In diesem Jahre wurde der erste Kindergarten in Basel errichtet. Der im Jahre 1881 gegründete Schweizer Fröbelverein befaßt sich eingehend mit der Förderung der Kindergartenidee.

In manchen Kantonen sind die Kindergärten verstaatlicht, in anderen erfolgt die Erhaltung durch die Städte und Vereine. Die meisten Kindergärten hat der Kanton Tessin aufzuweisen. Dort ist auch die Montessori-Methode besonders stark vertreten.

In der französischen Schweiz wird auf pädagogischem Gebiete viel wertvolle Arbeit geleistet. Das Maison des Petits — Haus der Kleinen — in Genf muß besonders hervorgehoben werden.

Dieser Kindergarten unterscheidet sich von den anderen dadurch, daß er keine Kindergartenräume in unserem Sinne aufweist; die 50 3- bis 9jährigen Kinder, die sich täglich von 8 bis 12 und von 2 bis 6 Uhr unter Leitung geschulter Kräfte hier aufhalten, befinden sich nicht in einheitlichen Kindergartenzimmern, sondern sind in verschiedenen kleinen Räumen, deren jeder eine besondere Bestimmung hat, untergebracht. Da ist z. B. ein Raum, in dem ausschließlich gebaut wird (la chambre des constructeurs — Zimmer der Baumeister), ein anderer, der zum Modellieren dient (la chambre des modeleurs — Zimmer der Modelleure). In dem Nebenzimmer (la chambre du langage — Sprachzimmer) liegen verschiedene Spiele auf, in erster Linie die bekannten Spiele des belgischen Pädagogen Decroly, in einem anderen lernen die bereits Schulpflichtigen das Rechnen (chambre du calcul — Rechenzimmer), doch nicht mit Hilfe von leeren Zahlen, sondern unter Anwendung von beweglichen Kugeln, Stäbchen, Kartonscheiben usf. In einem anderen Raum, atelier des apprentis, Werkstätte für Lehrlinge genannt, schneidet ein Kind Blumen aus, ein anderes baut Möbel aus Karton, ein drittes bebildert eine vor kurzem gehörte Erzählung usw. Das erwähnte Heim ist dem bekannten Institut J. J. Rousseau in Genf angegliedert und wird zu Übungszwecken von dessen Schülern benutzt.

Die Ausbildung der Kindergärtnerinnen ist in der Schweiz noch nicht geregelt. Die Kindergärtnerinnen werden auch an Horten und Tagesheimen angestellt, da es noch keine Kurse zur Heranbildung von Hortnerinnen gibt.

6. In Belgien ist die Kindergartenidee im Jahre 1860 aufgetaucht und hat verhältnismäßig große Verbreitung gefunden. Die Kindergärten führen die Bezeichnung Jardins d'enfants und Ecoles gardiennes; sie nehmen Kinder von 2 bis 6 Jahren auf.

Die meisten städtischen Kindergärten Brüssels haben Abteilungen für 2- bis 3jährige Kinder, die Pouponnieres — Krippen — genannt werden. Ferner bestehen Abteilungen für 3- bis 4-, 4- bis 5- und 5- bis 6jährige Kinder. An den meisten Kindergärten werden die Kleinen auch ausgespeist. Das Familiensystem ist noch sehr wenig verbreitet. Die Kindergärten Belgiens stehen unter der Oberaufsicht von Fachinspektorinnen. Sowohl Fröbelsche Beschäftigungen als auch Freispiele nehmen einen breiten Raum ein. In vielen Anstalten wird auch die Decroly-Methode mit Erfolg angewendet.

7. Auf Anregung des Vereines British and Foreign School Society — Britische und ausländische Schulgesellschaft — entwickelten sich in England aus den Kinderbewahranstalten die Kindergärten in Dublin, Manchester und anderen Städten. Die Anfänge des Kindergartens reichen bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurück. Der Kindergarten in England wird durch die Fröbel-Society gefördert.

Die ersten Kindergärten umfaßten Abteilungen mit 60 Kindern, wodurch ein gedeihliches Arbeiten unmöglich wurde. Der Krieg brachte einen Stillstand in der Entwicklung des Kindergartens und ein Aufschwung ist eigentlich erst Montessoris Einfluß zu danken. Dennoch sind die meisten Kindergärten von Fröbelschem Geiste erfüllt und die Ideen Fröbels haben nach und nach fast alle Kindergärten erobert.

Die Kindergärten — Nursery-Schools genannt — nehmen 2- bis 5jährige Kinder auf. In den meisten Kindergärten sind Ausspeisungen eingerichtet. Die Nursery-Schools befinden sich in Proletariergegenden und sind entweder öffentliche Einrichtungen, die dem Board of Education (etwa dem österreichischen Landesschulrat oder dem Wiener Stadtschulrat entsprechend) unterstehen, oder vom Erziehungsamt unterstützte Anstalten. Am erfolgreichsten bewähren sich die Freiluftkindergärten (Open-Air-Nursery-Schools), durch die auch der Verbreitung von Infektionskrankheiten vorgebeugt wird. Die beste und größte dieser Einrichtungen ist die Rachel Mac Millan School Depford, London, die für 300 Kinder bestimmt ist. Die Freiluftkindergärten sind aus der Erkenntnis hervorgegangen, daß der Mangel an Luft und Raum in der engen Proletarierwohnung die körperliche Entwicklung der Kleinen stark behindert. Einzelne Nurseries — besonders die im Zentrum — sind jedoch wegen der unzulänglichen geldlichen Unterstützung gesundheitlich nicht ganz einwandfrei. Viele Vorschulpflichtige sind auch in Tagesheimen — Day-Nurseries — untergebracht. Die Nursery-Schools vereinigen durchschnittlich 40 Kinder im Alter von 2 bis 5 Jahren. Die Leitung obliegt zwei geprüften Kindergärtnerinnen, denen zwei unqualifizierte Hilfskräfte zur Seite stehen. Jede Nursery-School steht unter ärztlicher Aufsicht. Kinder, die eine entsprechende Behandlung brauchen (Augen, Ohren und anderes), werden der Spezialklinik überwiesen.

Ferner ist noch eine Type — die Infant-Schools — Kleinkinderschulen — erwähnenswert, die mit den öffentlichen Schulen in Verbindung steht.

Die Kindergärtnerinnen erhalten ihre Ausbildung in den Training-Colleges und Praparatory-School-Teachers (Kindergärtnerinnen- und Lehrerinnenseminare). Jede Kandidatin muß beim Schulantritt angeben, ob sie sich der Unterweisung der Kinder unter 8 oder über 8 Jahren widmen will. Die Ausbildung dauert drei Jahre; sie kann nur an einem Training College erlangt werden, das von der National Fröbel Union — Fröbelgesellschaft — anerkannt ist. An einem anderen Training-College hat die Ausbildung keine Gültigkeit. Kandidatinnen, die die Kosten einer Ausbildung nicht bestreiten können, müssen sich verpflichten, sich an einem Kindergarten zu betätigen und erhalten für ihre Dienste unentgeltliche Ausbildung. Die Möglichkeit, eine Anstellung

zu bekommen, ist jedoch für die letzterwähnten Schülerinnen gering. Im allgemeinen haben die Kindergärtnerinnen in England günstige Aussichten und werden in Nursery Schools und Kindergärtnerinnenbildungsanstalten angestellt. Das Organ der englischen Kindergärtnerinnen ist die von der Fröbel-Society herausgegebene Monatsschrift Child Life — Leben des Kindes —, die eine reiche Auswahl von wertvollen Artikeln enthält.

8. Die Kindergärten in Holland sind aus den anfangs des vorigen Jahrhunderts errichteten „Maitressenschulen" hervorgegangen.

Sie waren in hygienischer und pädagogischer Hinsicht unzulänglich: dumpfe, kleine Räume, oft in einem Kellerlokal untergebracht, vereinigten 20 bis 30 Kinder, um ihnen drei Stunden täglich einige Buchstaben, Psalmen und Gebete beizubringen. Seit 1820 versuchten die städtischen Behörden diese Zustände zu verbessern und traten für die Errichtung von guten Kleinkinderschulen ein. Diese fanden immer mehr Beachtung; die Betriebszeit wurde verlängert und die Einrichtung in jeder Hinsicht verbessert. Ganz besonders trat R. G. Rykens um die Mitte des 19. Jahrhunderts für einen leichtfaßlichen Anschauungsunterricht ein; er gibt Gehörs- und Geschmacksübungen und andere an, die viel Ähnlichkeit mit Montessori-Übungen haben, und fordert bereits auch die Mithilfe der Kinder bei häuslichen Arbeiten. Von den Fröbelschen Beschäftigungen ist jedoch noch nichts erwähnt.

Erst in den Sechzigerjahren wurde in den Bewahranstalten die Fröbelmethode eingeführt. Die Kindergärten in Holland nahmen einen erfreulichen Aufschwung durch weitere Verbreitung der Ideen Fröbels. 1873 wurde das erste Kindergärtnerinnenseminar eröffnet.

Die Bezeichnung „Kindergarten" hat sich in Holland bis heute nicht eingebürgert und man findet fast überall den Namen „Bewahranstalt" oder „Kleinkinderschule". Vor etwa 25 Jahren wurde der Holländische Fröbelverband gegründet. In vielen Städten werden Versuche mit der Methode Montessori gemacht; es gibt auch einige Montessorischulen.

9. Die Kindergärten Dänemarks sind entweder städtische oder private Einrichtungen.

Der Volkskindergartenverein in Kopenhagen und der Gemeindekindergärtenverband erhalten Kindergärten; außerdem besitzt Kopenhagen einen Kindergarten für taubstumme Kinder. In den letzten Jahren haben mehrere Bewahranstalten Dänemarks den Namen „Kindergarten" übernommen. Die Ausbildung der Kindergärtnerinnen ist zweijährig. Es gibt in Kopenhagen zwei Bildungsanstalten, das Fröbelseminar und die Fröbelhochschule.

10. Schweden zählt verhältnismäßig wenig Kindergärten. Hier sind die Kindergärten vor etwa 40 Jahren entstanden. In Stockholm gibt es die sogenannten Berkagarden; das sind Tagesheime mit Kindergärten.

Die Kindergärten in Schweden sind meistens Privatkindergärten und für bemittelte Kinder gedacht, da ein hohes Besuchsgeld eingehoben wird. Manche Städte gewähren den Kindergärten Unterstützung. Die Montessorimethode ist noch wenig verbreitet; im ganzen gibt es in Stockholm zwei Montessorischulen. Vier Kindergärten sind mit Seminaren verbunden, an denen die zukünftigen Kindergärtnerinnen ihre Ausbildung erhalten. Der Svenska Fröbelforbundet (Schwedischer Fröbelverband) tritt ganz besonders für die Förderung der Kindergartenbestrebungen ein. Neben Kindergärten gibt es in Schweden mehrere Kinderbewahranstalten, die vom Verein für Kinderbewahranstalten unterstützt werden.

11. Finnland steht, was Einrichtung und Anzahl der Kindergärten anbelangt, an erster Stelle.

Besitzt es doch trotz seiner Kleinheit 90 Kindergärten, die von 7000 Kindern besucht werden. Manche Kindergärten sind gänzlich kommunale Einrichtungen, andere werden mit Unterstützung der Gemeinde, andere wieder von Privatpersonen und Fabriken erhalten. Auch ein Kindergarten für zurückgebliebene Kinder wurde eröffnet. Bemerkenswert erscheint die Tatsache, daß jeder Privatkindergarten in Finnland, der mehr als 25 Kinder zählt, einen Zuschuß von der Stadt bekommt (Abb. 38.)

Abb. 38. Kindergarten in Helsingfors.

12. Die Kindergartenidee besteht in Italien seit dem Jahre 1868.

Der erste Kindergarten wurde in Venedig gegründet. Dann wurden derartige Anstalten unter der Bezeichnung Asily infantili (Kinderasyle) in anderen Städten (in Florenz, Rom usf.) errichtet. In den meisten Kindergärten ist das Fröbelsche System vorherrschend, doch werden viele Kindergärten, die die Bezeichnung „Casa dei Bambini" — „Haus der Kinder" — führen, im Sinne Montessoris geleitet. (SE § 28.)

13. In Frankreich entwickelte sich das Kindergartenwesen verhältnismäßig spät.

Aus den anfangs des 19. Jahrhunderts errichteten Kinderasylen entstehen erst im Jahre 1881 die ersten Kindergärten, Ecoles maternelles genannt, die Kinder von 2 bis 5 Jahren aufnehmen. Außerdem gibt es noch die Classes maternelles — Kindergartenklassen, die den Elementarschulen angegliedert und für 3- bis 6jährige Kinder bestimmt sind. Familiengruppen sind nicht eingeführt. Die Kinder sind in 2 oder 3 Abteilungen nach dem Alter vereinigt. Es gibt also Abteilungen für Kinder von 2 bis 4, 4 bis 5 und 5 bis 6 Jahren. Die Kinder sind von 8 bis ½7 Uhr abends beisammen und

erhalten gegen mäßiges Entgelt Mittagessen. Die Anstalten werden vom Staat und den Gemeinden erhalten. Ferner ist noch eine Type erwähnenswert: der Jardin d'Enfants, auch Petite classe genannt (Kindergarten oder Kleine Klasse), der den Collèges für Mädchen (Mädchenmittelschulen) angegliedert ist. In diesen Kindergärten ist zum Unterschied von den früher erwähnten Typen ein Besuchsgeld zu entrichten. Bemerkenswert erscheint die Tatsache, daß die Kinder in den meisten Kindergärten bereits vom 5. Jahr an schreiben und lesen lernen. Die Methode Montessori wird nur in einigen Kindergärten berücksichtigt. Die Inspektion der Kindergärten obliegt Kindergarteninspektorinnen, von denen Paris allein 5 zählt. Jede Lehrerin, ob sie an Volksschulen oder Kindergärten angestellt werden will, muß den Lehrbefähigungsnachweis für Volksschulen besitzen. Jeder Lehrerinnenbildungsanstalt ist auch ein Übungskindergarten angeschlossen.

14. Kindergärten in unserem Sinne gibt es in Portugal nicht; seit 1925 bestehen in Lissabon Kleinkinderabteilungen, die den Volksschulen angegliedert sind.

Diese Einrichtungen sind in pädagogischer und hygienischer Hinsicht unzulänglich. Günstiger sind die Verhältnisse in Oporto, wo sehr gut geleitete Kleinkinderabteilungen bestehen. Das Fröbelsystem ist in den meisten Kindergärten eingeführt; Montessori wird fast gar nicht beachtet. Viele Eltern der Kindergartenkinder in Lissabon fordern bereits den Leseunterricht im Kindergarten; dies behindert die gedeihliche Entwicklung dieser Einrichtung in großem Maße.

15. In Bulgarien findet man nur einige Privatkindergärten. Der Kindergartenbewegung wird im allgemeinen wenig Wert beigelegt.

Staatliche Kindergärten bestehen derzeit noch nicht. In Sofia gibt es bereits städtische Kindergärten, die größtenteils nach Fröbelschen Grundsätzen geleitet werden.

16. Die Kindergartenidee ist in Rumänien noch wenig entwickelt.

Doch machen sich bereits Ansätze bemerkbar, die eine rasche Förderung der Kindergartenbewegung erhoffen lassen. Die Kindergärten in Bukarest sind zum Teil private Einrichtungen. In der Provinz gibt es hauptsächlich Gemeindekindergärten.

17. In den letzten Jahren bringt man in der Türkei dem Kindergarten viel Interesse entgegen.

In einigen Städten sind bereits Kindergärten entstanden, die im Sinne Fröbels geleitet werden.

18. Die sowjetistische Regierung in Rußland bringt der Erziehung und dem Schutze des Kleinkindes großes Interesse entgegen.

Da gibt es hauptsächlich auf dem Lande die Jassli (Krippen), die Kinder von 6 bis 7 Monaten an bis zu 6, in manchen Fällen bis zu 8 Jahren aufnehmen, sie tagsüber betreuen und den in den Fabriken und auf dem Feld arbeitenden Frauen die Möglichkeit geben, unbesorgt um das Wohl ihrer Kleinen ihrem Erwerb nachzugehen. Im großen und ganzen entsprechen diese Jassli den Krippen und Kindergärten. In den Städten heißen sie „Haus des Kindes" und ihr Programm ist beinahe ganz demjenigen der Wiener Kindergärten nachgebildet. Auch dort gibt es Spiele und rhythmische Übungen im Freien, Gesang und Bastelarbeiten. Die Kinder erhalten für geringe Bezahlung eine bekömmliche Kost und werden nach Möglichkeit gewaschen und gepflegt. Die Sowjetregierung ist bemüht, immer wieder neue „Häuser des Kindes" zu schaffen. Die erste Krippe wurde im Jahre 1864 in Petersburg eröffnet.

19. In keinem Lande hat der Kindergarten einen so raschen Aufschwung genommen wie in Amerika. Fast in jedem Staate bestehen Gesellschaften und Vereine, die die Fröbelsache fördern.

Der erste Kindergarten war ein deutscher Kindergarten und wurde 1855 von Karl Schurz, einem Fröbelschüler, im Staate Wisconti errichtet. Bald darauf wurden der erste englische Privatkindergarten in Boston und die erste Kindergärtnerinnenbildungsanstalt (Training-School for Kindergartners) gegründet. 1872 entstand in New York der erste öffentliche Kindergarten. Das Kindergartensystem ist in Amerika noch nicht einheitlich durchgeführt. Die Kindergärten für 2- bis 5jährige Kinder führen die Bezeichnung Nursery-Schools, die für 5- bis 6jährige „Kindergarten". Einzelne Staaten treten bereits für den Kindergartenzwang für Kinder von 5 Jahren ein.

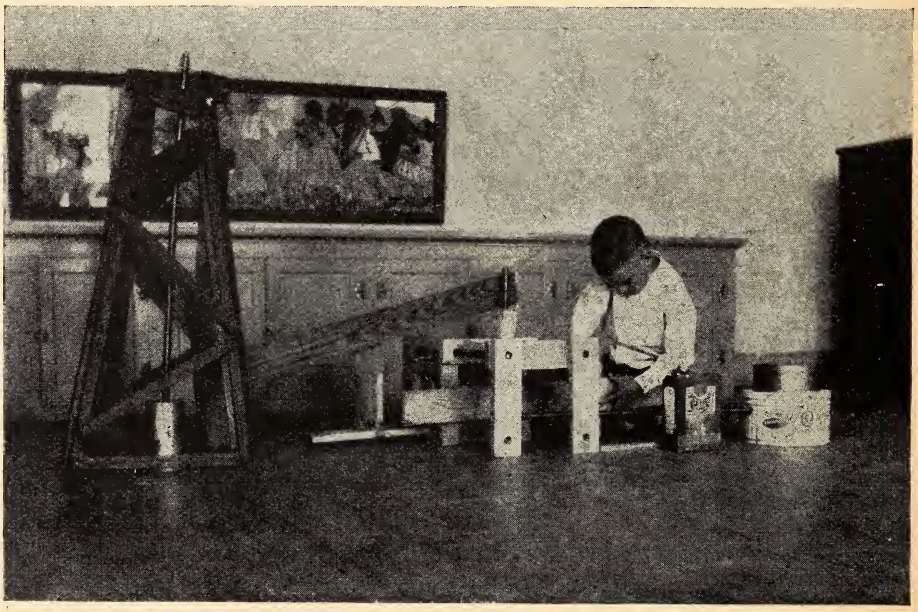


Abb. 39. Beschäftigung mit „großem Material".
(Öffentlicher Kindergarten in Houston, Texas, U. S. A.)

Die Kinder haben viel Freiheit in der Wahl ihrer Beschäftigungen. Besonders beliebt ist das „große Material": große Holzleisten, die die Kinder aneinanderfügen, um daraus Häuser zu bauen, große Holzschachteln, aus denen Wagen, Autos u. a. entstehen. (Abb. 39.) Der musikalischen Erziehung wird viel Aufmerksamkeit zugewendet.

Die Methode Montessori wird fast gar nicht berücksichtigt.

20. In Indien bestehen fast ausschließlich Montessoriklassen für 3- bis 6jährige Kinder, die zum Teil von geprüften Montessorilehrerinnen geführt werden.

21. Da in China das Familienleben eine weit größere Rolle spielt als in Europa, ist die Errichtung von Kindergärten eigentlich erst eine Errungenschaft der neueren Zeit. Hauptsächlich waren es die Missionäre, die Kleinkinderschulen größeren oder kleineren Umfanges gründeten.

Diese Anregung fand sehr bald viele Anhänger, so daß heute bereits in allen großen Städten großangelegte Kindergärten bestehen und von den Regierungen sehr unterstützt werden. Nach europäischem Muster eingerichtet (alle Methoden, wie Montessori, Fröbel usf., sind in China bestens bekannt), sind diese Kindergärten heute bereits auf einer solchen Höhe, daß sie in vielen Neuerscheinungen die europäischen Institute weit übertreffen.

Gleichwie in europäischen Anstalten müssen die Kindergärtnerinnen mehrjährige Kurse über Pädagogik mitmachen und sich gleichzeitig auch die notwendigen medizinischen Kenntnisse aneignen.

Die Kinder — auch den ärmsten Schichten der Bevölkerung sind die Kindergärten zugänglich — werden außerordentlich rein gehalten und sind stets unter strenger Aufsicht. Man hält sehr viel darauf, daß die Kleinen sich richtig halten und ihr Benehmen stets tadellos ist. In spielender Weise werden sie herangebildet, so weit als möglich individuell behandelt und man versucht, den Lehrplan so interessant wie möglich zu gestalten.

In der Zeitschrift „Kindererziehung" finden sich einige recht aufschlußreiche Artikel über die Methoden des Unterrichts.

Es wird ein bestimmtes Thema gewählt und man bemüht sich sodann, den Kleinen in leichtfaßlicher Weise darüber nach jeder Richtung hin Aufklärung zu geben. Die Kindergärtnerinnen sind verpflichtet, das Ergebnis jeder Unterrichtsstunde gewissenhaft zu notieren und darauf zu achten, daß die Themen möglichst abwechslungsreich gestaltet werden.

Jede Woche bringt ein neues Liedchen oder Gedicht. Man beginnt mit einem einzelnen Satz und fügt dann täglich einen neuen hinzu, so daß die Lektionen sehr leicht erlernbar und spielend zu behalten sind. Z. B.

I. Stunde

yü lai la
yü lai la
mei yo san
kuei kuei pao.

Kommt ein Regen,
Kommt ein Regen!
Wir haben keinen Schirm!
Rasch, laßt uns laufen!

II. Stunde

yü lai la
hua kai la
hua kai la
ti ti ha ha hsaiao.

Kommt ein Regen,
Blüten öffnen sich,
Blüten öffnen sich,
Kinderchen lachen und scherzen.

Oder

I. und II. Stunde

tso tso tso
bei bei tso

bei bei tso
che ko ko

Setzt euch!
Setzt euch!
Setzt euch!
In Reihen setzt euch nieder!

III. und IV. Stunde

bei bei tso
che ko ko
hsiao tu tse che pu tou

hsiao tu tse che pu tou
bei bei tso
chang san ko.

In Reihen setzt euch nieder!
Esset gute Früchte!
Eßt nur nicht zuviel!

Eßt nur nicht zuviel!
In Reihen setzt euch nieder!
Singt ein kleines Lied!

In dieser Weise wird immer die vergangene Lektion wiederholt und daran gleich wieder ein leichtfaßlicher neuer Satz angeschlossen.

Sehr gute Methoden haben die Chinesen auch für den Anschauungsunterricht. Es wird da immer nach einem System vorgegangen, das es ermöglicht, den Kindern von einem bestimmten Gegenstand ein so klares Bild wie nur möglich zu geben. Die Einteilung geschieht folgendermaßen. Es wird zum Beispiel den Kleinen ein Schaukelstuhl gezeigt
Bezeichnung: Kleiner Schaukelstuhl.
Zweck: Dem Kinde die Möglichkeit geben, im Zimmer schaukelnde Bewegungen zu machen.
Verwendungsart: Man setzt das Kind in die Mitte und schaukelt es dann von vorne nach rückwärts.
Material: Aus weichem Holz gemachter Sitz. Holzlehne, geschnitzte Stützen, kleine Metallschrauben.
Größe: Sitzfläche, Länge ...; Breite ...; Rückenlehne, Länge ...; Breite ...; Armstützen, Länge ...; Breite ...
Preis: Dollar ... Cent ...

oder z. B. ein kleiner Handwagen.

Bezeichnung: Kleiner Handwagen.
Zweck: Man kann darauf kleine Gegenstände aufladen oder das kleine Schätzchen selbst hineinsetzen.
Verwendungsart: Mit einem Seil herumführen.
Größe: In verschiedenen Größen erhältlich. Lehne etwa ...; Sitz ...; Spurweite ...
Material: Sitz und Seitenwände sind aus Holz, Räder aus Metall. Ein Seil zum Führen.
Preis: Dollar ... Cent ...

Da in allen Kindergärten Übersetzungen der europäischen Werke über die Errichtung von solchen Anstalten aufliegen und man alle in dieses Gebiet einschlägige Literatur sorgfältig studiert, entwickelt sich das Kindergartensystem in China in überraschend schneller Weise und es ist leicht möglich, daß wir einmal von dieser Seite her recht interessante neue Anregungen erhalten werden.

§ 37. Gesetzliche Bestimmungen*.

1. Das Reichsvolksschulgesetz.

(Gesetz vom 14. Mai 1869, RGBl. Nr. 162, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden.)

Aus diesem (erhältlich im Österreichischen Bundesverlag) die §§ 10, 27, 29, 30.

2. Verordnung

des österreichischen Ministers für Kultus und Unterricht vom 22. Juni 1872, Z. 4711, RGBl. Nr. 108, womit Bestimmungen für Kindergärten und damit verwandte Anstalten erlassen werden.

A. Kindergärten.

a) Zweck und Einrichtung.

§ 1. Der Kindergarten hat die Aufgabe, die häusliche Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter zu unterstützen und zu ergänzen, somit die Kinder durch geregelte Übung des Leibes und der Sinne sowie durch naturgemäße Bildung des Geistes für den Volksschulunterricht vorzubereiten.

§ 2. Die Mittel der Kindergartenerziehung sind Beschäftigungen, welche den schaffenden und gestaltenden Tätigkeitstrieb bilden, Bewegungsspiele mit und ohne Gesang, An-

* Herr Senatsrat Dr. Rudolf Hornek hat in freundlicher Weise diesen Abschnitt überprüft und ergänzt.

schauen und Besprechen von Gegenständen und Bildern, Erzählungen und Gedichtchen, endlich leichte Gartenarbeiten.

Aller Unterricht im Sinne der Schule ist streng ausgeschlossen.

§ 3. Die Aufnahme in den Kindergarten darf nicht vor dem Antritte des vierten Lebensjahres und die Entlassung aus demselben muß im Sinne des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 (§§ 21, 23) mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres der Zöglinge erfolgen. Aufnahme und Austritt der Kinder kann nach Wunsch der Eltern oder deren Stellvertreter jederzeit stattfinden.

Kinder, welche mit Gebrechen behaftet sind, die eine Gefahr für die übrigen Zöglinge fürchten lassen, dürfen in den Kindergarten nicht aufgenommen werden.

§ 4. Kindergärten können von Ländern, Schulbezirken, Ortsgemeinden, Vereinen sowie von jeder unbescholtenen, selbständigen Privatperson unter den in den §§ 5 bis 16 dieser Verordnung enthaltenen Bedingungen gegründet werden.

Zur Eröffnung solcher Anstalten wird die Genehmigung der Landesschulbehörde erfordert.

Die von Ländern, Schulbezirken und Ortsgemeinden errichteten Kindergärten werden öffentliche, die von Vereinen und Privatpersonen gegründeten und erhaltenen Privat-Kindergärten genannt.

§ 5. Der Kindergarten kann entweder selbständig oder in Verbindung mit einer Volksschule bestehen. Er beschäftigt die Kinder mit Ausnahme der Sonn- und Festtage täglich durch 2 bis 3 Vormittags- und 2 Nachmittagsstunden; er kann aber zugleich so eingerichtet werden, daß er Kinder auch für die übrige Zeit des Tages in Aufsicht und Beköstigung nimmt.

§ 6. Die Anzahl der einer beaufsichtigenden Person zuzuweisenden Kinder darf höchstens 40 betragen.

§ 7. Die für einen Kindergarten bestimmten Räumlichkeiten müssen bequeme, sichere Zugänge und eine vollkommen gesunde Lage haben, hell und für die ungehemmte Bewegung der Zöglinge ausreichend sein. Stiegen sind nach Möglichkeit zu vermeiden. Dem Kindergarten muß außer passenden Zimmern oder Sälen ein ausreichender, freundlicher und geschützter Platz zu Spiel und Bewegung im Freien (das ist ein Garten oder ein Hofraum mit Spielplätzen) zu Gebote stehen. Ausnahmen sind nur für größere Städte und nur bei Privatkindergärten zulässig.

§ 8. Der Kindergarten muß die nötigen Anschauungs- und Beschäftigungsmittel, die erforderlichen Bänke oder Sitze, mit Liniennetzen versehene Sitze und angemessene Vorrichtungen für die leiblichen Bedürfnisse der Kinder besitzen.

§ 9. Jeder Kindergarten ist nach einem den lokalen Bedürfnissen entsprechenden Statute und Beschäftigungsplane zu führen.

§ 10. Der Gründer ist für die äußere Einrichtung, der Leiter (Leiterin) für die pädagogische Führung des Kindergartens verantwortlich.

§ 11. Die Leitung eines mit der Volksschule verbundenen Kindergartens steht dem Leiter dieser Volksschule zu. Die Leiter (Leiterinnen) selbständig bestehender Kindergärten müssen sittlich unbescholten sein, das 24. Lebensjahr zurückgelegt haben, mindestens das Reifezeugnis für allgemeine Volksschulen besitzen und den Nachweis liefern, daß sie sich durch ein wenigstens dreimonatiges Hospitieren in einem gut eingerichteten Kindergarten mit dem Wesen der Kindergartenerziehung vertraut gemacht haben. Eine Dispens von der Beibringung des Reifezeugnisses kann nur der Unterrichtsminister in Fällen erteilen, wo die erforderliche pädagogische Befähigung in anderer Weise vollkommen nachgewiesen ist*.

* Die Bestimmungen dieses Paragraphen haben in einer Verordnung des Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 3. Juni 1881 teilweise Abänderungen erfahren.

§ 12. Die praktische Erziehung im Kindergarten und der eigentliche Verkehr mit den Kindern kommt den Kindergärtnerinnen zu, welche die vorschriftsmäßige Befähigung für diesen Beruf (§§ 20 bis 24) nachzuweisen haben. Die Lehrerin kann, falls sie diese Befähigung besitzt, auch das Amt einer Kindergärtnerin ausüben.

§ 13. Wärterin im Kindergarten darf jede rüstige und geistig normal organisierte, moralisch unbeanständete Person sein.

§ 14. Die Bestellung des Leiters (der Leiterin), der Kindergärtnerinnen und Wärterinnen steht unter Beobachtung der §§ 11 bis 13 dem Gründer des Kindergartens gegen Anzeige an die Bezirksschulbehörde zu. Demselben ist auch die Bestimmung überlassen, ob und in welchem Ausmaße für die Benützung des Kindergartens ein Honorar zu entrichten sei.

§ 15. Jeder Wechsel in der Leitung oder Führung des Kindergartens sowie jede Änderung des Lokals ist der Bezirksschulbehörde vor der Ausführung anzuzeigen.

§ 16. Der Besuch des Kindergartens seitens des Publikums ist gegen Anmeldung jederzeit gestattet.

§ 17. Die Kindergärten unterstehen der Aufsicht der Schulbehörden. Die didaktisch-pädagogische Aufsicht liegt dem Bezirksschulinspektor ob. Im übrigen sind die öffentlichen Kindergärten durch die Ortsschulbehörde, die Privatkindergärten durch die Bezirksschulbehörde zu überwachen.

Der Ortsschulbehörde steht es frei, zur unmittelbaren Überwachung der öffentlichen Kindergärten ein Frauenkomitee aus den Angehörigen der Gemeindemitglieder beizuziehen. Dieses hat sodann die Aufgabe, die Anstalten von Zeit zu Zeit zu besuchen und die zur Förderung derselben dienlichen Anträge an die Ortsschulbehörde zu stellen.

§ 18. Kindergärten, an welchen die in dieser Verordnung enthaltenen Vorschriften nicht beachtet oder den Zweck gefährdende Gebrechen offenbar werden, sind von der Landesschulbehörde zu schließen.

b) Heranbildung von Kindergärtnerinnen.

§ 19. Zur Heranbildung von Kindergärtnerinnen, soweit dieselbe nicht durch die öffentlichen Lehrerinnenbildungsanstalten als solche vermittelt wird, werden besondere Lehrkurse an einzelnen dieser Anstalten eingerichtet.

§ 20. Zeugnisse der Reife, in denen ein guter Prüfungserfolg bezüglich der theoretisch-praktischen Kenntnis des Kindergartens nachgewiesen ist, berechtigen auch zur Anstellung als Kindergärtnerin.

§ 23*. Neben den besonderen Lehrkursen an den öffentlichen Lehrerinnenbildungsanstalten können Kurse zur Heranbildung von Kindergärtnerinnen auch mit gut eingerichteten öffentlichen und Privatkindergärten mit Genehmigung des Unterrichtsministers verbunden werden. Solche Lehrkurse können vom Minister das Recht zur Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse (Öffentlichkeitsrecht) unter der weiteren Bedingung erhalten, daß der Lehrplan nicht wesentlich von dem der Lehrkurse an den öffentlichen Lehrerinnenbildungsanstalten abweiche, daß bei der Bestellung der Lehrer die Bestätigung der Landesschulbehörde eingeholt und daß die Schlußprüfung unter der Leitung eines Abgeordneten der letzteren vorgenommen werde, ohne dessen Zustimmung ein Befähigungszeugnis nicht erteilt werden darf.

---

* §§ 21, 22 und 24 erscheinen in der nachfolgenden Ministerialverordnung vom 3. Juli 1914 geändert.

c) Vorbildung der weiblichen Jugend durch den Kindergarten für Erziehung und Kinderpflege.

§ 25. Die Mädchen in den Oberklassen der Volks- und Bürgerschulen sind nach Tunlichkeit zur Teilnahme an den Spielen und Beschäftigungen des Kindergartens abteilungsweise beizuziehen.

Überdies ist jeder Leiter und jede Leiterin eines Kindergartens berechtigt, Mädchen, welche der Schulpflicht bereits genügt haben, eine Anleitung zur naturgemäßen Kinderpflege zu geben und ihnen über den dadurch erzielten Erfolg Zeugnisse auszustellen.

B. Kinderbewahranstalten.

§ 26. Die Kinderbewahranstalt hat die Aufgabe, Kinder der arbeitenden Klassen zur Beaufsichtigung und zweckmäßigen Beschäftigung aufzunehmen, dieselben an Reinlichkeit, Ordnung und gute Sitte zu gewöhnen und ihnen Liebe zur Arbeit einzuflößen.

Auch in diese Anstalten dürfen Kinder vor zurückgelegtem dritten Lebensjahre nicht aufgenommen werden.

Zur Errichtung einer Kinderbewahranstalt ist die Bewilligung der Landesschulbehörde erforderlich, welcher es in jedem Falle zusteht, auch die Bedingungen dieser Bewilligung festzusetzen.

Für die Beaufsichtigung der Kinderbewahranstalten gelten dieselben Bestimmungen wie für die Aufsicht der Kindergärten. Hiebei ist das Augenmerk hauptsächlich darauf zu richten, daß die Einrichtungen den pädagogischen und sanitären Anforderungen der Gegenwart entsprechen und daß jeder Schulunterricht von diesen Anstalten streng ausgeschlossen bleibe.

C. Krippen.

§ 27. Warteanstalten oder Krippen (Crèches), welche aus humanitären Rücksichten Kinder unter drei Jahren jene Pflege angedeihen lassen, die ihnen die Eltern nicht angedeihen lassen können, sind lediglich den sanitätspolizeilichen Normen unterworfen.

3. Grundzüge zur Instruktion für die Bezirksschulinspektoren bezüglich der Kindergärten und verwandten Anstalten.

1. Der Bezirksschulinspektor hat sich in seinem Amtsbezirke die Gründung von Kindergärten und die Umwandlung der etwa bestehenden Kinderbewahranstalten in Kindergärten angelegen sein zu lassen. Er hat die öffentlichen und Privatkindergärten bzw. Kinderbewahranstalten so oft als möglich zu inspizieren und ist berechtigt und verpflichtet, seine Ratschläge, wenn es notwendig ist, zu geben und etwa wahrgenommene Übelstände sogleich durch mündliche Weisungen in geeigneter Weise abzustellen.

2. Bei dem Besuche der Kindergärten und Kinderbewahranstalten hat der Bezirksschulinspektor vor allem auf die genaue Einhaltung der diese Anstalten regelnden Ministerialverordnungen zu achten. Insbesondere hat er darüber zu wachen, daß die dem Kindergarten zugrunde liegende Idee liebevoll aufgefaßt und in bezug auf Mittel und Methoden des Kindergartens maß- und taktvoll ausgeführt werde. Jede Einseitigkeit ist in der Weise fernzuhalten, daß das Spiel nicht zur Spielerei, zum bloßen Zeitvertreib herabsinke, noch ein bloßes Lernen stattfinde ohne begleitende Tätigkeit.

Bezüglich der Beschäftigungen achte der Inspektor darauf, daß dieselben dem Alter der Kinder angemessen gewählt, aber diesen niemals aufgenötigt und daß den Kindern wahrhaft bildende und nicht bloß mechanische Fertigkeiten beigebracht werden; dann, daß für die richtige Abwechslung in den Beschäftigungen gesorgt werde, daß die Tätigkeiten im Zimmer, so oft es Jahreszeit und Witterung erlauben, mit jenen im Garten abwechseln und die Kinder möglichst oft im Garten sich aufhalten.

Der Inspektor gestatte nicht, daß Kindergarten und Kinderbewahranstalt direkt auf die Schule vorzubereiten suchen; Lesen, Schreiben, Rechnen dürfen in den Kreis der Übungen nicht einbezogen werden, auch darf eine solche Anstalt den Charakter der Lernschule durch Einführung einer strammen Disziplin nicht annehmen.

Bezüglich der Stunden, in welchen der Kindergarten geöffnet ist, sehe der Inspektor darauf, daß dieselben den lokalen Verhältnissen und den pädagogischen Grundsätzen entsprechen und daß die Kinder nicht zu einer allzu langen ununterbrochenen Anwesenheit im Kindergarten durch die Wahl dieser Stunden genötigt werden.

3. Die konkreten Ziele der Kindergartenerziehung, welche nicht überschritten werden dürfen, sind:

a) Die Kinder sollen sich willig und gern in den Kreis ihrer Genossen einordnen;
b) sie sollen mit Aufmerksamkeit und Interesse den kindlichen Gesprächen, Unterhaltungen und Erzählungen der Kindergärtnerin folgen;
c) sie sollen fähig werden, das Vorgesprochene schnell, laut und ziemlich richtig nachzusprechen; senkrechte, waagrechte und schiefe Striche leidlich zu zeichnen; Unterschiede zwischen verschiedenen Buchstabenformen leicht aufzufinden;
die hauptsächlichsten Richtungen, Bewegungen, Tätigkeiten und Gegenstände ihrer Umgebung richtig zu benennen und umgekehrt mit jeder dieser Benennungen auch die richtige Anschauung zu verbinden;
d) ihr Taktgefühl soll zum Durchbruche kommen und geübt werden;
e) sie sollen eins, zwei, drei genau voneinander unterscheiden und zehn Dinge sicher abzählen können.

4. Verordnung,

betreffend die Einrichtung der Schulhäuser der öffentlichen Volks- und Bürgerschulen und die Gesundheitspflege in diesen Schulen. Erlaß des Ministers für Kultus und Unterricht vom 9. Juni 1873, Z. 4816, U.-V.-Bl. Nr. 73.

§ 5. ... Auch ist bei den Schulbauten im allgemeinen auf die Errichtung von Kindergärten tunlicher Bedacht zu nehmen.

5. Verordnung

des Ministers für Kultus und Unterricht vom 2. Juli 1880, Z. 652, betreffend den Gebrauch der Lehrbücher und Lehrmittel in den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten.

5. An den Bildungskursen für Arbeitslehrerinnen und Kindergärtnerinnen können außer den für diese Kurse speziell zugelassenen Lehrbüchern und Lehrmitteln auch solche verwendet werden, welche an Lehrerinnenbildungsanstalten gebraucht werden dürfen.

6. Verordnung

des Ministers für Kultus und Unterricht vom 3. Juni 1881, Z. 5901, womit weitere Bestimmungen in betreff der Heranbildung von Kindergärtnerinnen und der Leitung der Kindergärten erlassen werden.

7. Kindergärtnerinnen, welche eine mindestens zweijährige bewährte Praxis in einem Kindergarten nachweisen, kann von der Landesschulbehörde das Recht zur selbständigen Leitung eines Kindergartens zuerkannt werden.

7. Ministerialerlaß

vom 8. Juni 1884, Z. 9605, betreffend die Vermehrung und zweckdienliche Einrichtung von Anstalten für Kinder vorschulpflichtigen Alters.

Bei voller Anerkennung des ersprießlichen Wirkens der mannigfaltigen Veranstaltungen, welche von Gemeinden, Korporationen, Vereinen und einzelnen Personen zum Zwecke der Erziehung von Kindern in vorschulpflichtigem Alter getroffen werden,

sehe ich mich doch veranlaßt, dem lebhaften Wunsche Ausdruck zu geben, daß solche Erziehungsstätten, welche den Bedürfnissen der Arbeiterbevölkerung in Stadt und Land insbesondere entsprechen, in größerer Zahl entstehen. Wenn einerseits das stete Streben dahin gerichtet sein muß, in den Kinderbewahranstalten die Grundsätze der Kindergartenerziehung immer mehr zur Geltung zu bringen, so wird es sich mit Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse nicht selten empfehlen, den Kindergärten eine Einrichtung zu geben, daß sie zugleich den Zweck von Kinderbewahranstalten erfüllen und als Humanitäts- und Erziehungsanstalten der sittlichen Erziehung der Kinder der unteren Volksklassen dienstbar werden.

Hiezu: Ministerialerlaß vom 25. Juli 1908, U.-V.-Bl. Nr. 74.

. . . Wohl ist die Zahl dieser Anstalten — Kinderbewahranstalten und Kindergärten — bereits eine ganz ansehnliche geworden, doch läßt sich nicht leugnen, daß an vielen Orten, namentlich an solchen mit überwiegender Arbeiterbevölkerung, auf diesem Gebiete noch vieles zu tun übrig bleibt. Die Schulbehörden werden sohin eingeladen, der Frage, wo derartige Anstalten sich als besonders wünschenswert darstellen, ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden und bei den betreffenden öffentlichen Faktoren, gegebenenfalls aber auch bei humanitären Vereinigungen, auf die Aktivierung solcher Institutionen hinzuwirken . . .

8. Schul- und Unterrichtsordnung

für die Volks- und Bürgerschulen (jetzt Hauptschulen) vom 29. September 1905, R.-G.-Bl. Nr. 159.

Daraus: Viertes Hauptstück.

Von der Kinderfürsorge.

(§§ 212 bis 220.)

(Erhältlich zusammen mit dem Reichsvolksschulgesetz im Österreichischen Bundesverlag, Wien.)

9. Ordnung für Stillkrippen in den Tabakfabriken,

genehmigt vom ehemaligen k. k. Ministerium des Innern.

1. Der Zweck der Anstalt ist, den Arbeiterinnen, die stillende Mütter sind, Gelegenheit zu geben, ihren Kindern ohne besonderen Zeitverlust und ohne physische Anstrengung während der Arbeitszeit die Brust zu reichen; ferner die Gewähr zu haben, daß die Kinder während der Beschäftigung ihrer Mütter in der Fabrik gut überwacht und sorgsam gepflegt werden.

2. Die Aufnahme in die Anstalt erfolgt über Anregung des Fabriksarztes im Einvernehmen mit der Fabriksvorstehung. Die stillende Mutter hat sich behufs Aufnahme ihres Kindes an den Fabriksarzt zu wenden, welcher hierüber einen Aufnahmeschein ausstellt.

3. Der neuaufgenommene Säugling erhält sein eigenes Bett zugewiesen, welches ihm bis zum Verlassen der Anstalt bleibt.

4. Jede Mutter hat ihr Kind im sauberen Zustande und, mit der nötigen reinen Wäsche (Windeln) versehen, vor Beginn der vormittägigen Arbeit in der Anstalt abzugeben, woselbst es ohne Unterbrechung bis zum Schlusse der nachmittägigen Arbeit zu bleiben hat.

5. Die Säuglinge dürfen in der Anstalt nur bis zum Alter von einem Jahr untergebracht werden; nur in außergewöhnlichen Fällen und über ärztliche Anordnung ist nach Zulässigkeit der räumlichen Verhältnisse eine Verlängerung des Aufenthaltes über das erste Lebensjahr zulässig.

6. Die Kinder werden in der Regel alle drei Stunden gestillt und ist die einzuhaltende Zeiteinteilung des Stillgeschäftes gleich bei der Aufnahme vom Fabriksarzte zu bestimmen, welcher auch über etwaige Abweichungen zu entscheiden hat.

7. Die Kinder mit infektiösen Erkrankungen oder mit ekelerregenden Ausschlägen sind von der Aufnahme in die Säuglingsanstalt unbedingt ausgeschlossen.

8. Erkrankungen von in der Anstalt untergebrachten Kindern sind entweder vom Wartepersonal oder von den betreffenden Müttern durch den Krankenvater dem Fabriksarzte anzuzeigen.

9. Die in der Anstaltsfürsorge befindlichen Kinder sind allwöchentlich, und zwar an jedem Samstag, zu wägen. Hierüber sind der Kontrolle des Fabriksarztes unterliegende Vormerke zu führen.

10. Die mit den Betrieben verbundenen, den Fabriksärzten zufallenden Obliegenheiten werden von diesen abwechselnd je einen Monat versehen, so daß je einer der Fabriksärzte die Anstalt durch vier Monate zu überwachen haben wird.

11. Die Aufrechterhaltung der Ordnung und der peinlichen Reinlichkeit im Säuglingsheim fällt den Krankenvätern zu, die in der Aufsicht hierüber abzuwechseln haben.

12. Kinder, deren Mütter der Anstaltsordnung zuwiderhandeln, werden von dem Verbleiben in der Anstalt ausgeschlossen.

10. Verordnung

des Ministers für Kultus und Unterricht vom 3. Juli 1914, Z. 3632, an alle Landesschulbehörden, ausgenommen den Landesschulrat für Galizien, betreffend die Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen.

In teilweiser Abänderung der Ministerialverordnung vom 31. Juli 1886, M.-V.-Bl. 1886, Nr. 50, womit das Organisationsstatut für Lehrerbildungsanstalten in geänderter Fassung erlassen wurde, finde ich anzuordnen, daß die Bestimmungen des Artikels VIII dieser Verordnung, betreffend die Bildungskurse für Kindergärtnerinnen, wie folgt zu lauten haben:

VIII. Die Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen.

§ 90.

Zur Heranbildung von Kindergärtnerinnen, soweit sie nicht durch die öffentlichen Lehrerinnenbildungsanstalten, mit denen ein Kindergarten in Verbindung steht, vermittelt wird, werden an einzelnen dieser Anstalten besondere Einrichtungen getroffen, die „Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen" genannt werden.

Wo es die Verhältnisse als wünschenswert erscheinen lassen, können solche Anstalten auch selbständig errichtet werden.

In diesen Anstalten ist den Zöglingen jene Ausbildung zu vermitteln, die zu einer erfolgreichen Kindergartenarbeit erforderlich ist, vornehmlich Verständnis der Kindesnatur, genaue Bekanntschaft mit den Zwecken, Mitteln und der Art der Kindergartenerziehung, Gewandtheit und Sicherheit in der Ausführung aller Obliegenheiten einer Kindergärtnerin.

§ 91.

Zur Aufnahme ist erforderlich:

a) das bei Beginn des Schuljahres zurückgelegte 16. Lebensjahr; Altersdispensen sind unzulässig;
b) sittliche Unbescholtenheit und körperliche Eignung zum Erziehungsberufe;
c) die zur Aufnahme in die Lehrerinnenbildungsanstalt vorgeschriebene Vorbildung;
d) jene Fertigkeit in den weiblichen Handarbeiten, wie sie dem Lehrziele der Bürgerschule entspricht;

e) musikalisches Gehör und gute Singstimme.

Die Bedingungen unter c und e sind durch eine Aufnahmsprüfung zu erproben, die unter d ist durch Vorlage selbstangefertigter weiblicher Handarbeiten nachzuweisen. Die Prüfung über die unter c geforderte Vorbildung wird jenen erlassen, die nach günstig bestandener Schlußprüfung einer Vorbereitungsklasse in die Bildungsanstalt übertreten.

Zöglinge, die innerhalb der ersten drei Monate nach der Aufnahme nach Ansicht des Lehrkörpers sich als unfähig erweisen, sind zu entfernen.

§ 92.

Die Bildungsdauer ist zweijährig.

Der Unterricht wird in der Regel von Lehrkräften der Lehrerinnenbildungsanstalt erteilt, und zwar Unterrichtssprache und Sachunterricht womöglich von ein- und derselben Lehrkraft.

Die Unterrichtsgegenstände sind:

a) Religion,
b) Erziehungslehre,
c) Kindergartenlehre,
d) praktische Übungen im Kindergarten,
e) Unterrichtssprache,
f) Sachunterricht (Naturkunde, Bürgerkunde),
g) Freihandzeichnen und Modellieren,
h) Formenarbeiten,
i) weibliche Handarbeiten,
j) Gesang,
k) Turnen.

Nichtverbindliche Lehrgegenstände sind:

a) eine lebende Sprache,
b) Violinspiel,
c) Klavierspiel.

Die Einführung dieser nichtverbindlichen Unterrichtsgegenstände bedarf der besonderen Bewilligung des Unterrichtsministers.

(Die Paragraphen 93 bis 100 enthalten den Lehrplan.)

§ 101.

Am Schlusse der beiden Semester des ersten Jahrganges und des ersten Semesters des zweiten Jahrganges werden den Zöglingen Semestralzeugnisse ausgefolgt; nach vollständiger Absolvierung der Bildungsanstalt erhalten sie auf Grund der Schlußklassifikation, bei welcher auch die Noten der Semestralzeugnisse beider Schuljahre zu berücksichtigen sind, Befähigungszeugnisse oder, wenn sie den Anforderungen nicht entsprechen, Frequentationszeugnisse.

Kandidatinnen, welche das Reifezeugnis einer Lehrerinnenbildungsanstalt oder das Lehrbefähigungszeugnis für allgemeine Volksschulen erworben haben und ein mindestens dreimonatiges Hospitieren in einem gut eingerichteten Kindergarten nachweisen, können durch eine Nachtragsprüfung die Befähigung als Kindergärtnerin erwerben. Diese Prüfung hat sich jedoch nur auf die Gegenstände zu beschränken, deren Kenntnis durch das Reife- oder Lehrbefähigungszeugnis nicht nachgewiesen ist.

Das Befähigungszeugnis als Kindergärtnerin kann auch von solchen Personen erworben werden, welche das 18. Lebensjahr vollendet haben, sittlich unbescholten sind, körperliche Eignung zum Erziehungsberufe besitzen, durch Privatstudium sich für den Beruf einer Kindergärtnerin herangebildet haben, den schulbehördlichen Nachweis eines mindestens einjährigen Hospitierens und Praktizierens in einem gut eingerichteten

Kindergarten erbringen und sich einer besonderen theoretischen und praktischen Prüfung unterziehen. Die Hälfte dieser Hospitierungszeit kann auch an einer unter schulbehördlicher Aufsicht stehenden Kinderfürsorgeanstalt zugebracht werden.

Solche Prüfungen können am Schlusse jedes Schuljahres nicht nur an den bestehenden Bildungsanstalten, sondern auch an jeder Lehrerinnenbildungsanstalt, mit der ein Kindergarten verbunden ist, abgelegt werden.

Kindergärtnerinnen, welche das Befähigungszeugnis für Anstalten mit einer bestimmten Sprache besitzen, können die Befähigung für Kindergärten mit anderer Sprache durch eine Überprüfung erwerben.

11. Kaiserliche Verordnung vom 12. Oktober 1914.

R.-G.-Bl. Nr. 276.

(I. Teil. Novelle zum allgemeinen bürgerlichen Gesetzbuche.)

Artikel I.

Zur Änderung und Ergänzung einiger Bestimmungen des allgemeinen bürgerlichen Gesetzbuches (a. b. G. B.) werden die nachfolgenden Bestimmungen erlassen:

Diese Verordnung enthält im

2. Abschnitt.

Familienrechtliche Bestimmungen, und zwar:

Fürsorge für die unter väterlicher Gewalt stehenden Minderjährigen. — Sorge für die Kinder im Falle der Scheidung oder Trennung der Ehe. — Uneheliche Kinder. — Annahme an Kindesstatt. — Berufung zur Vormundschaft und Kuratel. — Gesetzliche Vertretung der in Anstalten aufgenommenen Minderjährigen. — Bestellung eines amtlichen Vormundes.

12. Ziehkinderordnung.

(Vollzugsanweisung des Staatsamtes für soziale Verwaltung vom 1. April 1919, St.-G.-Bl. Nr. 202.)

Daraus die §§ 1 (Umfang des Schutzes), 2 (Ziehkinderaufsichtsstellen), 5 (Abgabe von Säuglingen), 6 (Bewilligung zum Halten von Ziehkindern), 7 (Zuständigkeit), 8 (Voraussetzungen der Bewilligung), 10 (Widerruf der Bewilligung), 11 (Erlöschen der Bewilligung), 12 (Anzeige der Übernahme von Enkeln und unehelichen Kindern), 13 (Abnahme von Kindern), 14 (Anzeige der Abgabe und des Todes), 15 (Aufsicht über Zieh- und uneheliche Kinder), 17 (Vorstellung beim Arzte), 18 (Befreiung von der Aufsicht), 19 (Verhältnis zur Vormundschaft).

13. Aus dem Normalstatut für die niederösterreichischen Landeskindergärten.

(Landtagsbeschluß vom 3. Juli 1930, kundgemacht im Landesgesetzblatt Nr. 171 aus 1930.)

§ 2.

Die Landes-Kindergärten haben die Aufgabe, die häusliche Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter zu unterstützen und zu ergänzen, sowie die Kinder durch geregelte Übung des Leibes und der Sinne, ferner durch naturgemäße Bildung des Geistes für den Volksschulunterricht vorzubereiten.

§ 3.

Die Errichtung eines Landes-Kindergartens oder die Übernahme eines bereits bestehenden Kindergartens in die Verwaltung des Landes kann nur unter der Voraussetzung erfolgen, daß sich die Gemeinde, in der sich der Kindergarten befindet, vermittels eines ordnungsmäßigen Beschlusses des Gemeinderates ausdrücklich verpflichtet, die für einen solchen Kindergarten notwendigen und geeigneten Räumlichkeiten nebst den erforderlichen Einrichtungsgegenständen, Anschauungs- und Beschäftigungsmitteln, das

erforderliche Arbeitsmaterial, ferner auch einen geeigneten Spielplatz im Freien, kurz alle sachlichen Erfordernisse beizustellen, die Kosten, die mit der Instandhaltung der für den Landes-Kindergarten bestimmten Räumlichkeiten und deren innerer Einrichtung, mit der Beheizung, Beleuchtung und Reinigung verbunden sind, zu bestreiten und jeder wirklichen oder widerruflichen Landes-Kindergärtnerin weltlichen Standes eine mindestens aus Zimmer und Küche bestehende Naturalwohnung zuzuweisen.

§ 5.

Die Mittel der Kindergartenerziehung sind Beschäftigungen, die den schaffenden und gestaltenden Tätigkeitstrieb bilden, Bewegungsspiele mit und ohne Gesang, Anschauen und Besprechen von Gegenständen und Bildern, Erzählungen und Gedichte und Ausbildung in der Verkehrs- und Umgangssprache, als welche ausschließlich die deutsche Sprache zu betrachten ist, endlich leichte Gartenarbeiten.

Hingegen ist aller Unterricht nach Art der Schule im Kindergarten ausgeschlossen.

§ 6.

Zur Aufnahme in den Landes-Kindergarten ist das vollendete 3. Lebensjahr erforderlich; die Entlassung aus dem Landes-Kindergarten hat mit dem Eintritt der gesetzlichen Schulpflicht, die nach dem Reichsvolksschulgesetz mit dem vollendeten 6. Lebensjahre beginnt, nach Tunlichkeit am Ende eines Beschäftigungsjahres zu erfolgen.

§ 8.

Die Aufnahme und die Beschäftigung der Kinder in einem Landes-Kindergarten erfolgt unentgeltlich; für das beigestellte Beschäftigungsmaterial sind keinerlei Gebühren zu entrichten.

§ 9.

Kranke Kinder sowie solche Kinder, die mit Gebrechen behaftet sind, die eine Gefahr für die übrigen Kinder befürchten lassen, schließlich nicht geimpfte Kinder dürfen in einen Landes-Kindergarten nicht aufgenommen werden.

§ 10.

Die Kinder müssen rein gewaschen, gekämmt und zur bestimmten Stunde von ihren Angehörigen in den Landes-Kindergarten gebracht werden. Ebenso haben die Eltern für das pünktliche Abholen der Kinder zu sorgen.

§ 12.

Die Eltern oder deren Stellvertreter sind verpflichtet, längeres Fernbleiben sowie den freiwilligen Austritt von Kindern aus dem Landes-Kindergarten der betreffenden Landes-Kindergärtnerin anzuzeigen. Diese hat das Lokalkomitee hievon entsprechend in Kenntnis zu setzen.

Kinder, die trotz Mahnung der Eltern oder deren Stellvertreter zwei Wochen ohne Entschuldigung vom Kindergarten fernbleiben, sind von der betreffenden Landes-Kindergärtnerin dem Lokalkomitee anzuzeigen.

Solche Kinder werden als ausgetreten betrachtet und dürfen während des laufenden Beschäftigungsjahres nicht mehr in den Landes-Kindergarten aufgenommen werden.

§ 13.

Mußte ein Kind wegen einer ansteckenden Krankheit zu Hause bleiben, so hat es bei seinem Wiedererscheinen eine ärztliche Bestätigung mitzubringen, wodurch dessen vollständige Heilung beglaubigt wird.

§ 14.

Im Landes-Kindergarten werden die Kinder mit Ausnahme der Sonn- und gesetzlichen Feiertage, der alljährlichen Hauptferien und dem Wochenferialtag (der beiden Wochenferialhalbtage) mit einer mindestens zweistündigen Mittagspause täglich durch drei Stunden vor- und zwei Stunden nachmittags beschäftigt.

Die Hauptferien dauern den örtlichen Bedürfnissen entsprechend mindestens sechs Wochen und höchstens zwei Monate; ihr Anfangstermin und ihre Dauer wird vom Lokalkomitee nach rechtzeitig einzuholender Zustimmung der Landesregierung in tunlichster Übereinstimmung mit den Volksschulferien festgesetzt.

§ 18.

Für die pädagogische Leitung eines Landes-Kindergartens ist der pädagogische Leiter (Leiterin) verantwortlich. Er wird im Einvernehmen mit der Landesregierung vom örtlich zuständigen Bezirksschulrat bestellt.

Die Funktion des pädagogischen Leiters eines Landes-Kindergartens ist ein unentgeltlich auszuübendes Ehrenamt.

Der pädagogische Leiter ist verpflichtet, dem Obmann des Lokalkomitees hinsichtlich des Verkehres mit den Schulbehörden und Schulaufsichtsorganen beratend zur Seite zu stehen.

Er hat den pädagogischen Vorgang im Landes-Kindergarten mehrmals im Jahre zu überprüfen und mit den betreffenden Landes-Kindergärtnerinnen fallweise Besprechungen über alle vorkommenden pädagogischen Fragen abzuhalten.

§ 19.

Die Landesregierung bestellt in jeder Gemeinde, in der ein Landes-Kindergarten besteht, aus ortsansässigen Männern und Frauen, die nach der Gemeindewahlordnung die Wählbarkeit für den Gemeinderat besitzen, ein siebengliedriges Lokalkomitee, dem die Besorgung der Administrationsgeschäfte dieser Landeskindergärten sowie die Obsorge für die innere Ordnung der ihm unterstehenden Landes-Kindergärten unter der Aufsicht der Landesregierung obliegt.

§ 20.

Der Obmann des Lokalkomitees vertritt den Landes-Kindergarten nach außen im Verkehr mit der Bevölkerung, der Gemeinde, der Landesregierung und mit den Schulbehörden und Schulaufsichtsorganen.

§ 24.

Zur Bestellung als niederösterreichische Landes-Kindergärtnerin an einem Landes-Kindergarten ist der Nachweis der abgelegten Befähigungsprüfung als Kindergärtnerin notwendig.

Bei der Anstellung von Kindergärtnerinnen an Landes-Kindergärten sind nur Bewerberinnen zu berücksichtigen, die die österreichische Bundesbürgerschaft besitzen und unter diesen in erster Linie solche, die in einer Gemeinde Niederösterreichs heimatberechtigt sind.

14. Angestelltengesetz.

(Bundesgesetz vom 11. Mai 1921, B.-G.-Bl. Nr. 292.)

Für Privatkindergärtnerinnen daraus wichtig die §§ 6 (Inhalt des Dienstvertrages), 8 (Anspruch bei Dienstverhinderung), 15 (Zahlungsfrist), 17 (Urlaub), 18 (Fürsorgepflicht), 20 (Kündigung), 23 (Abfertigung), 24 (Tod des Angestellten), 25 (Vorzeitige Auflösung), 39 (Zeugnis), 41 (Für Streitigkeiten sind die Gewerbegerichte zuständig).

15. Angestellten-Versicherungsgesetz.

Die wichtigsten Bestimmungen des Angestellten-Versicherungs-Gesetzes (Bundesgesetz vom 29. Dezember 1926, B.-G.-Bl. Nr. 388, und vom 2. August 1927, B.-G.-Bl. Nr. 240) soll jede Familienkindergärtnerin ebenfalls kennen. Es sind dies die Abschnitte I (Krankenversicherung, und zwar a) Krankenpflege, b) Krankengeld, c) freie Kur und Verpflegung in einer Krankenanstalt mit Zustimmung des Kranken, d) Wochenhilfe, e) Begräbnisgeld), II. (Stellenlosenunterstützung), III. (Unfallversicherung), IV. (Pensionsversicherung).

§ 38. Der Beobachtungsbogen im Kindergarten.

Von Dr. Gerda **Kautsky-Brunn.**

Die Führung eines Beobachtungsbogens dient einerseits als Grundlage einer Erziehungsberatung, die den Eltern in entsprechenden Zeitabschnitten Auskünfte über die Entwicklung ihrer Kinder und die Möglichkeit ihrer Beeinflussung geben soll. Anderseits dient er der Schulung der Kindergärtnerin, die durch ihn vielfach erst ein offenes Auge für die Mannigfaltigkeit und die möglichen Erscheinungsformen der kindlichen Persönlichkeit erhält.

Der obige Bogen ist ein erster Versuch auf diesem Gebiete. Vorläufig noch für den Gebrauch des besonders vorgebildeten Beobachters und Erziehungsberaters gedacht, soll er sowohl durch Vereinfachung als auch durch allmähliche Schulung der Kindergärtnerinnen von ihnen geführt und so für sie ein wertvolles Hilfsmittel werden.

Augenblicklich werden diese Bogen bloß im Kindergarten der Kindergärtnerinnenbildungsanstalt der Gemeinde Wien geführt und auf ihrer Grundlage wurde mit einer Elternberatung begonnen.

Zwei Dinge unterscheiden ihn von ähnlichen für Kindergarten und Schule gebräuchlichen Bogen. Seine vor allem ins Auge fallende Dreiteilung beruht nicht nur auf äußeren Einteilungsgründen. Es soll durch sie sowohl eine zu sehr voneinander abweichende Ausdrucksweise für dieselbe Beobachtungstatsache verschiedener Beobachterinnen vermieden werden als auch die Gefahr einer schablonenhaften Beurteilung durch eben die in der zweiten Kolonne vorgesehenen und zur Auswahl gestellten Antworten. Die Beobachterin soll in der dritten Kolonne durch eine besondere oder allgemeine Beobachtung ihr Urteil, das sie durch Unterstreichen der als ihr passend erscheinenden Antwort gefällt hat, begründen.

Die Kindergärtnerin wird im praktischen Gebrauch die eine oder andere Frage unbeantwortet lassen, weil ihr das Beobachtungsmaterial möglicherweise fehlt. Der Beobachtungsbogen soll noch vereinfacht und in der Fragestellung eingeschränkt werden. Doch bereits in dieser Form hat er sich in der Erziehungsberatung als äußerst praktisch erwiesen.

Geburtstag	N. N.	Abteilung
19. XII. 1925.		U. A. B.

	Vater	Mutter	Sonstige Angehörige des gleichen Haushaltes (Geschwister, Verwandte, Untermieter usw.)						
Name			2 Erwachsene 2 Kinder						
Geburtstag									
Beruf	*Straßenarb.*	*Haushalt*							
Einkommen									

Muß das Kind zum Haushalt beitragen?	Physischer Habitus des Kindes	Wohnungsverhältnisse
Haushaltarbeiten?	*Schwächlich. Sehr blaß* *Bisher Masern, Keuchhusten* *Ernährung 2* *Pflege 2* *Rachitis 1* *Caries dentis 1 (lt. Gesundheitsbogen)*	Adresse: *x y*
Bezahlte Arbeit?		Zahl der Wohnräume. *1 Ka*
		Sonstige Bemerkungen: *Eigenes Bett*
Gefühlsleben	Zutreffendes unterstreichen!	Begründende Anmerkung
Vorherrschende Gemütsverfassung	*Heiter, bedrückt, stark wechselnd*	*Hat ein äußerst heiteres Gesicht; lacht bei jeder Gelegenheit*
Reizbarkeit	*Sensibel, phlegmatisch, robust*	*Läßt sich nicht leicht aus dem Gleichgewicht bringen (Niederfallen, Spielzeugentzug)*
Einstellung zu den Eltern, Geschwistern	*Positiv, negativ, aufbegehrend, unterordnend*	*Besonders zur Mutter*
Einstellung zu den anderen Kindern	*Hilfsbereit, antisozial, gesellig, ungesellig, jährend, unterordnend*	*Spielt meist allein. Den anderen Kindern gegenüber beobachtend*
Spiel und Beschäftigung		
Verhalten beim Spiel	*Ausdauernd, abwechslungsliebend, schöpferisch, nachahmend*	*Läßt sich sehr leicht ablenken*
Stellung zur Aufgabe	*Aufgabewillig, ablehnend. Verständnis für altersgem. Aufgaben. Unverständnis. Systematisches Vorgehen. Systemat. Probieren*	*Erledigt beim Sortierversuch zuerst eine Farbe*
Lieblingsspiel	*Lärmspiele — Bewegungsspiele*	*Ruhiges Sitzen wird nur widerwillig ertragen*
Lieblingssituation		

Phantasie		
Phantasiebegabung	*Phantasielos, fähig zu Phantasievorstellungen, reiche Phantasie. Hypertrophe Phantasie*	
Art der Phantasie	*Steigernd. Kombinatorisch*	
Intellektuelle Anlagen		
Beobachtungsgabe	*Konzentrierte Beobachtung. Passive Beobachtung. Schlechter Beobachter*	*Beim Betrachten fremder Tätigkeit einzige Augenblicke völliger Ruhe*
Nachahmung	*Mimische, akustische, motorische Handlungen. Bewußte Nachahmung, unbewußte Nachahmung*	*Bei jeder Beschäftigung gleicht Arbeit völlig der der Nachbarin*
Gedächtnistype	*Motorisch, visuell, auditiv*	
Gedächtniseigenschaften	*Großer Umfang, kleiner Umfang, treu, nicht unbewußte Ergänzungen. Große, kleine Latenzzeit*	*Schilderung der letzten Weihnachtsbescherung*
Intellekt	*Unanschaulich, anschaulich, unternormal*	
Kausalität	*Zeitliche Aufeinanderfolge. Begleiterscheinungen als Kausalfaktor. Richtige Kausalerfassung*	
Wille		
Äußerungsform des Willens	*Trotz, bewußtes Zielverfolgen. Willensschwäche*	
Beeinflußbarkeit	*Groß, klein, durch Umwelt, Kollegen, Autoritäten. Selbstbehauptend. Lenkbar durch Überzeugung*	
Erstrebte Ideale (Wünsche)		
Entwicklungsquotient		
Datum	*18. II.*	
Lebensalter	*3; 2*	
Entwicklungsalter	*3; 5*	
Gibt es ein Gebiet besonderer Rückstände?	*Sprachlich, besonders die Phonetik*	
Gibt es ein Gebiet hervorragender Leistung?	*Selbständigkeit. Affektivität*	

Sach- und Personenverzeichnis.

(I = Körperlehre, II = Seelenkunde und Erziehungslehre, III = Kindergartenlehre. Arabische Ziffern = Seitenzahlen.)

A

ABC der Anschauung II 134.
ABC der Fertigkeiten II 134.
Abführmittel I 49.
Abhärtung I 22, 23.
Ableitungen II 66, 69.
Ablenkbarkeit II 41, 43, 44.
Abschreckungsstrafe II 145.
Abstrahieren II 56, 57.
Abwehrbewegungen II 12, 14, 28, 92.
Ach Narziß II 27.
Aderhaut I 26.
Adern I 44, 45.
Adler Alfred II 73, 74, 90, 153, 154.
Aegidius Romanus II 123.
Ähnlichkeitsassoziationen II 51.
Ängstlichkeit II 140, 142, 143, 152 f.
Arzteprotokoll III 119.
Ärztliche Beratung im Kindergarten III 23.
Affekte II 6, 27, 93. [36.
Akkomodation I 27, 28; II 17,
Aktionsstadium II 36, 38.
Aktive Phantasie II 51.
Aktiver Gebrauch der Sinne II 15, 17 ff.
Akustischer Typus II 22.
Alkohol I 21, 38, 40; II 159, 164.
Alleinspiel III 73. [56.
Allgemeinvorstellung II 11,
Allgemeiner deutscher Kindergarten II 111 ff.
Altersgruppen III 19.
Altersichtigkeit I 28.
Altersstaffelung der Intelligenz II 61.
Altersunterschiede II 60.
Ameisenbüchlein II 130.
Ament W. II 8, 10, 63, 67.
Analogiebildungen II 51, 59, 60, 68, 69.
Analytische Phantasietätigkeit II 51.
Andre II 131. [157.
Angeborener Schwachsinn II
Angstlüge II 151.
Anhänglichkeit II 93; III 8.
Anlage eines Kindergartens III 8.
Anlagen II 1, 2, 5, 36, 49, 73, 100, 137.
Anpassung II 14, 43, 95, 96.
Anschauliche Gedächtnisbilder II 22, 47.
Anschauliche Phantasietätigkeit II 51.
Anschauung II 125, 133.
Anschauungsübungen III 2, 7, 32.
Ansteckende Krankheiten I 50.
Antike Erziehung II 100, 122.
Anzeigepflicht I 52.
Aorta I 45.
Apathischer Schwachsinn II 157, 161.
Aphasie II 177, 178.
Apperzeption II 34, 42.
Arbeit II 73, 74, 138.
Arbeitsschule II 101, 136, 137; III 5.
Aristoteles II 26, 98, 122.
Arbeit II 73, 94, 138.
Arten der Einprägung II 46.
Arterien I 45, 49.
Arterienverkalkung I 47.
Arzneieingeben I 57, 58.
Assoziation von Vorstellungen II 45, 50, 55, 59, 63, 64, 66.
Assoziierendes Lernen II 46.
Atavismus II 74.
Atembewegungen I 5.
Atemübungen I 43; III 98.
Atmung I 16, 25, 40, 41, 42, 54; II 169. [138 f.
Aufgabebewußtsein II 94,
Aufgaben II 50.
Aufklärung II 100, 123, 127, 130, 136, 147.
Aufliegen der Kranken I 57.
Aufmerksamkeit II 16, 17, 20, 33, 35, 40 ff., 45, 139; III 3.
Aufsicht II 143 f.; III 4.
Aufstieg der Begabten II 155.
Auge I 25.
Augenbewegungen I 19, 29; II 17, 43.
Augenbohren II 172.
Augenlidreflex II 14.
Augenpflege I 29, 30.
Augustinus II 100.
Ausdauer der kindlichen Aufmerksamkeit II 44.
Ausdrucksbewegungen II 8, 16, 17, 25, 65, 66, 92.
Auslösung (Sprache) II 62, 92.
Auslösungsexperiment II 8.
Ausrufsätze II 49, 139.
Aussagesätze II 57, 66, 68.
Aussagetreue II 49, 150.
Ausscheidung I 47.
Ausschneiden III 4, 49.
Außeneinflüsse II 1, 2.
Ausstellungen III 112, 116.
Auswendiglernen II 46; III 41.
Automatisierung II 143.
Autorität II 148.

B

Babyalter II 2.
Baco von Verulam II 123.
Bandscheiben I 2.
Barop II 108.
Barth Paul II 98.

Basedow II 9, 100, 130, 131.
Bastelarbeiten III 69.
Bauchspeicheldrüse I 36.
Bauen II 44, 76, 77, 110, 131; III 56.
Baukasten (Fröbel) II 110.
Baukasten (Wiener) III 58.
Bauschachtel III 58.
Bechstein II 53, III 43.
Beckengürtel I 5, 48.
Bedingungssätze II 69.
Beethoven II 22; III 109.
Befehle II 90, 127, 144. [4.
Begabung II 5, 137, 155; III
Begehren II 11, 23, 26 ff., 33, 56, 96.
Begleitinstrument III 108.
Begriffe II 11, 55 ff., 97. [20.
Beharren der Empfindung II
Behaviorismus II 7.
Beinhaut I 1.
Beispiel II 124, 134, 147.
Beiwohnungen II 138.
Bekanntheitserlebnis (=gefühle) II 20, 25, 36.
Belehrung II 147. [11.
Beleuchtung I 30, 43, 44; III
Belohnungen II 146 f. [84.
Benennen beim Zeichnen II
Benennungsurteile II 57.
Beobachtendes Merken II 46, 49, 139.
Beobachtung II 5, 6, 8, 118, 144; III 32.
Bericht II 49
Berkagarden III 135.
Bernfeld II 35. [135.
Berufsbildung II 100, 123,
Beschäftigung II 108, 116, 119, 129, 138 ff.; III 3, 4.
Bett I 24, 43, 57.
Beweggründe II 27.
Bewegungsempfindungen (=vorst.) II 17, 18, 21, 25, 26, 28, 37, 97, 134.
Bewegungsfelder I 15. [91.
Bewegungsspiele II 116; III
Bewegungstrieb II 73, 129, 139, 144; III 3.
Bewußtlosigkeit I 54.
Bewußtsein I 15; II 10, 12, 13, 15, 19, 24, 26, 40, 41, 50, 68.
Beziehungswörter II 36, 66.
Biegung II 66, 68.
Bildauffassung (=betrachtung) II 37 ff., 49, 75, 84.
Bilden, Bildung II 49. 136, 137.
Bilderbücher II 48, 52, 140, 147; III 34, 35.
Bildungslehre II 97.
Biffl Fritz II 166.
Bindehaut I 26.
Binet II 38, 61.
Biographische Methode II 8.
Biologie, biologisch II 7, 19, 90, 96.
Bitschin Konrad II 123.
Blankenburg II 108, 110, 111.
Blasche II 130.
Blendungserscheinungen I 30.
Blickeinstellung I 29; II 17 f., 20.
Blinddarm I 37.
Blindengewohnheiten II 172.
Blindheit II 5, 18, 104, 171 ff.
Blumenpflege III 18, 25, 32, 34. [15, 141.
Blut (=armut) I 44; II 1, 4,
Blutungen I 55.
Bobertag II 61.
Bogengänge I 30.
Bries I 48.
Bronchien I 41.
Brown II 63.
Bruegel Peter II 80.
Brunswick III 132.
Brustfell I 40.
Brustkorb I 2.
Buchschule II 136.
Bühler Charlotte II 2, 3, 7, 8, 9, 12, 13, 19, 44, 53, 54, 74, 75, 90, 91, 92, 93, 94, 149, 152, 155; III 1.
Bühler Karl II 2, 3, 8, 9, 10, 32, 37, 49, 52, 53, 55, 57, 59, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 72, 73, 83, 85, 86, 87, 89, 149, 153. [104.
Bundeserziehungsanstalten II
Buntpapier III 49, 50.
Burgdorf II 108.

C

Campe II 9, 130, 131.
Casa dei bambini II 118.
Caspari III 18.
Charakter II 3, 142, 143, 150.
Choleriker II 93.
Christentum II 100, 122.
Chronik III 119.
Cicero II 100.
Čižek III 18. [128.
Comenius II 100, 124 f., 126,
Comte II 98.

D

Dämmerzustände II 12, 35.
Darmeinlauf I 49.
Darmentleerung I 39.
Darstellungsfunktion II 37, 62, 70, 75, 76, 84.
Dauer der Empfindungen (Vorstellungen) II 16, 19 ff.
Dauerndes Behalten II 46, 47.
Daumen I 7.
Debilität II 157, 158.
Decroly II 39; III 32, 132, 133, 134, 135, 152.
Deduktionsschlüsse II 60.
Denken II 2, 6, 11, 16, 50, 54 ff., 63, 97.
Denkendes Verknüpfen II 46.
Descartes II 123.
Descoeudres A. II 39.
Dessau II 9, 130. [II, 57.
Determinierende Tendenzen
Deutungsurteile II 57.
Didactica magna II 125.
Didaktik II 97.
Diesterweg II 114. [5, 10.
Differentielle Psychologie II
Dingnamen II 36.
Diphtherie I 51.
Disposition II 21. [II 43.
Distributive Aufmerksamkeit
Doppelbilder I 29; II 36.
Dramatisieren II 52; III 45.
Dreierkontakt II 93.
Dreiklang III 100.
Dressur II 2, 72. [31.
Drucksinn I 24; II 17, 24; III
Durst II 24.
Dynamische Aufmerksamkeit II 43, 44.

E

Ebbinghaus II 21, 26, 28, 40, 55.
Ecoles gardiennes III 133.

Ecoles materselles III 136.
Egoismus des Kindes II 90.
Egozentrisch II 58.
Ehrgefühl II 140, 145, 146; III 27.
Eidetische Anlage II 22, 47.
Eierstock I 49. [67.
Eigenschaftswörter II 36, 66,
Eigensinn II 92, 140, 148.
Eileiter I 49.
Eingaben, amtliche III 118.
Eingeweidemuskeln I 11, 12.
Einleitewörter II 66, 68.
Einrichtung des Kindergartens III 8.
Einstellung des Auges I 27, 28, 29; II 17 f.
Einstellungsbewegungen der Sinnesorgane II 17 ff., 20 f., 35.
Einwortsätze II 66, 67.
Einzelbegriffe II 56.
Einzelbetätigung III 73.
Einziges Kind II 1, 104, 138, 141 f., 159; III 8, 25.
Eiweißstoffe I 32, 35, 37.
Elementarbildung II 133, 134.
Elemente des Seelenlebens II 7, 10, 16, 23, 26.
Ellbogengelenk I 6.
Eltern(haus) II 7, 8, 48, 67, 90, 93, 103 ff., 118, 133, 136, 138, 142, 145; III 113.
„Emil" II 9, 69, 106, 127 f.
Empfindungen I 24 ff.; II 10, 11, 16 ff., 20, 23, 24, 33, 96, 134; III 28 ff.
Empfindungsfelder I 15.
Empfindungswörter II 67.
Enge des Bewußtseins II 41.
Enquête II 6.
Entgegenstellungen II 67.
Entwicklung II 1, 2, 96.
Abschnitte der — II 2 f.
— der Bildauffassung II 37 f.
— des kindl. Denkens II 3, 134.
— der Sprache II 62 ff., 134.
— des Zeichnens II 76, 77, 82 ff.
Entwicklungsstufen des Bewußtseins II 11.
Enzyme I 34.
Epidemiegesetze I 52, 53.
Epilepsie II 158. [123.
Erasmus von Rotterdam II
Erbfurcht II 153.
Erbleichen I 18.
Erbrechen I 16; II 15, 141.
Erethische Form des Schwachsinns II 157, 161.
Erfahrung (objektive, subjektive) II 4, 33, 134.
Erfahrungsdrang II 73, 94; III 32.
Erfahrungsfurcht II 152.
Erfinden II 2, 51, 55.
Erfrieren I 55.
Erhängen I 55.
Erhebungsmethode II 6.
Erholung I 20; II 74.
Erinnerung II 20, 46.
Erinnerungsbegehren II 28.
Erinnerungslust II 23.
Erinnerungsvorstellungen II 21, 50.
Erinnerungsfälschung II 150.
Erkennen II 11, 56.
Erkenntnisformen (Fröbel) II 110.
Erlebnisse II 157; III 5, 24, 32, 53, 109.
Ermüdung II 43, 48, 74.
Ermüdungsstoffe I 12.
Ernährung I 37, 38.
Ernstdeutungen II 52.
Erröten I 18.
Ersatzvorstellungen II 172.
Erscheinungsgemäßes Zeichnen II 89.
Erstickung I 55.
Ertrinken I 55.
Erwartungsvorstellung II 20, 35, 42.
Erzählen II 9, 53, 116, 139; III 42.
Erzieher(in) II 3, 5, 7, 96, 99, 101, 118, 137, 140.
Erziehung II 1, 5, 73, 95 ff., 97 ff., 103, 108.
Erziehungsmittel II 142 ff.
Essen I 39; II 67, 144; III 22.
Experiment II 6 f., 8, 26.
Experimentieren beim Spiel II 78.
Extrospektive Methoden II 5.

F

Fabeln III 43.
Fachschulen II 136.
Falten III 62.
Familie II 97, 103 ff., 111, 133, 134, 136.
Familienabteilungen III 19.
Familienkindergärtnerin III 114.
Farben II 4, 10, 11, 17, 22, 25, 38, 47, 116, 131, 140.
Fernmethoden II 5.
Fernpunkt I 28.
Fernraum II 36.
Ferse I 7.
Fertigkeiten II 18, 45, 133.
Feste III 33, 109.
Fette I 32, 37.
Fettleibigkeit I 37.
Fibrin I 44.
Fichte II 101.
Fiktionsspiele II 75, 78.
Fingerabdruck I 21. [96.
Fingerspiele II 120, 174; III
Fistelstimme I 42.
Fixierender Aufmerksamkeitstypus II 43.
Flechten III 64.
Fleischbrühe I 38.
Fleischgifte I 40.
Foerster F. W. II 101.
Fontanellen I 8.
Formale Bildung II 134.
Formauffassung II 37, 47, 84, 134.
Formen III 29, 46.
Formgemäßes Zeichnen II 89.
Francke A. H. II 100, 125 f.
Fragebogen II 6.
Fragen II 66, 67, 138, 139; III 36.
Fragesätze II 66, 68.
Freibeschäftigung III 53.
Freiheit, Freiheitspädagogik II 118, 127, 143, 149.
Freiluftkindergärten III 134.
Freispiel III 2, 3, 72.
Fremdausbildung II 73.
Fremdbeobachtung II 5, 8.
Fremdgefühle II 140.
Fremdkörper I 31, 55.
Fremdnachahmung II 64.
Freud Sigmund II 26, 74.
Freude I 20; II 48, 140.

Freunthaller Adolf II 166.
Friedjung II 141.
Fröbel II 85, 100, 105 ff., 114 ff., 120, 124, 131, 135, 139, 140, 166; III 5, 32, 92, 113. [162.
Fröbelspielzeug II 110, 120,
Frostbeulen I 24.
Frostzittern I 22.
Fruchthalter I 49.
Frühdressuren II 64.
Frühpädagogik II 138 ff.
Frühreife II 141.
Fürsorge III 20.
Fürwörter II 68.
Funktionsgefühle (-lust) II 24 f., 53, 73.
Funktionsspiele II 74, 78.
Furcht II 1, 93, 140, 148, 151 f.
Furchtsuggestion II 153.
Furtmüller II 153.
Fußbekleidung I 23, 24.

G

Gänsehaut I 22.
Galilei II 123.
Galle I 36.
Gallensteine I 36.
Ganglienknoten II 11. [100.
Ganzlernverfahren II 48; III
Gattungsbegriffe II 57.
Gaupp R. II 10.
Gebärdensprache II 65.
Gebiß I 10.
Gebote II 144.
Gedächtnis II 5, 10, 33, 45 ff., 50, 97, 139.
Gedanken II 9, 23, 24, 55.
Gedichte II 48, 139; III 41.
Gefühle II 6, 9, 11, 16, 23 ff., 26, 27, 33, 44, 116.
Gefühlsbildung II 130, 133, 134, 140, 142.
Gehirn I 8, 14, 40; II 12, 15, 16, 19.
Gehörsinn I 30, 31; II 16, 17, 18, 21, 97, 116.
Gehörsübungen II 116; III 30.
Gehorsam II 96, 124, 127, 140, 148.
Geisteswissenschaften II 137.
Gelenk I 1. [154.
Geltungsstreben II 149, 153,
Gemeingefühle I 20.
Gemeinschaft (Gesellschaft) II 98, 119, 136, 149, 154.
Gemeinschaftserziehung, -arbeiten II 90, 93, 103, 116, 136, 139, 140; III 18, 109.
Gemütspflege I 20; II 137; III 34.
Generelle Psychologie II 5, 10.
Genfer Lottomethode II 39.
Genießen II 72.
Genußmittel I 38.
Geräte zur ersten Hilfe I 56.
Geräusche II 17, 19. [24.
Geruchsinn I 25; II 16, 17, 19,
Geschichte der Kleinkindererziehung II 122 ff.
Geschicklichkeitsübungen III 32, 86.
Geschlechtstrieb, -reife I 49.
Geschmackssinn I 25; II 8, 14, 17, 19, 24.
Geschwister II 1, 69, 83, 90, 103 ff., 111, 112, 136, 142, 150.
Geselligkeitstrieb II 139.
Gesellschaftslehre II 98.
Gesetzliche Bestimmungen über das Kindergartenwesen III 140.
Gesichtssinn I 25; II 17 f., 21, 37, 64, 97; III 29. [116.
Gestalt II 33, 34, 36, 39, 75,
Gestaltungstrieb II 73, 108, 110, 139.
Gesundheitslehre, -blatt II 96, 138; III 119.
Getränke I 21, 40.
Gewissen II 58.
Gewöhnung II 122, 143, 145.
Gewohnheit II 11.
Gier II 28, 72.
Giftpflanzen I 40.
Gleichgewichtsempfindungen I 15; II 17, 37, 169.
Gleichheitsschlüsse II 59.
Gliedmaßen I 5.
Goethe II 22, 103, 130.
Gottesstaat II 100.
Greifbegehren, Greifen II 18, 28, 36, 44.
Greifling II 2. [II 163.
Grenzfälle des Schwachsinns
Grenzstränge I 20.
Grimm, Brüder II 53; III 43.
Größenauffassung II 38.
Groos K. II 9, 51, 52, 72, 73, 78, 153.
Großes Material III 138.
Grübeln II 55. [II 11.
Grundfunktionen der Seele
Grundgesetze des seelischen Geschehens II 35.
Gruner II 106.
Gruppe, Gruppenarbeiten II 93, 139; III 9, 19, 51.
Guernsey M. II 20, 44.
Gütervererbung II 98.
Gurlitt L. II 101.

H

Haare I 21.
Haas Johanna II 152, 155.
Hämoglobin I 45.
Halle II 125 f., 131.
Halluzinationen II 22.
Handarbeit II 18, 130, 137; III 46 ff.
Handgelenk I 7. [36.
Handgreifen (-tasten) II 18,
Harn I 47.
Haß II 93.
Hauptsätze in der kindl. Rede II 66, 68.
Hauptschule II 136.
Hauptwörter II 36, 66, 67.
Hauskindergarten III 9.
Haut I 21; II 15, 16, 25.
Hautmuskeln I 12.
Hautpflege I 22.
Heilbronner II 38. [156 ff.
Heilpädagogik II 122, 135,
Heimkindergarten III 19.
Hendl Georg III 126.
Heizung I 43; III 12.
Heldenalter II 9.
Herbart II 147.
Herder II 176.
Herz I 40, 45, 49; II 12.
Herzklappenfehler I 46.
Herzpflege I 47.
Hetzer Hildegard II 1, 12, 13, 74, 76, 77, 82, 84, 90, 91, 93, 94, 155.

Heusinger II 131, 139. [I 53.
Hilfe, erste bei Unglücksfällen
Hilfsschulen II 156.
Historische Pädagogik II 138.
Hitzschlag I 56.
Hochschulen II 136.
Hörprüfungen II 167.
Hörstummheit II 176.
Hohlmuskeln I 12.
Hohlvenen I 46.
Hospitieren II 138; III 148.
Hüftgelenk I 6.
Hühneraugen I 24.
Hugo v. St. Viktor II 123.
Humanismus II 100, 123.
Humanität II 100, 133.
Hunger II 24, 25, 72.
Hundebiß I 56.
Hygiene I 20, 22, 30, 31, 37, 42, 47, 48, 50, 53; II 96.

J

Ichbewußtsein II 90, 92.
Ideenflucht II 55.
Idiotie II 157 f.
Iserten II 106.
Illusionen II 22, 52.
Illusionsfähigkeit II 52.
Illusionsspiele II 52, 53, 75.
Imbezillität II 157, 158.
Improvisationsübungen III 107. [17.
Impulsive Bewegungen II 15,
Indifferenzpunkt der Gefühlslage II 24.
Indirekte Fragesätze II 68.
Individualbegriffe II 56.
Individualistische Pädagogik II 127.
Individualpsychologie II 73, 90, 95, 150, 153, 154 f.
Individualität II 2, 5, 90.
Individuelle Behandlung II 144, 146, 149.
Individuum II 2, 5, 10.
Induktionsschluß II 59, 60.
Infant Schools III 134.
Infektionskrankheiten I 50; III 9.
Inhaltsgefühle II 24 f.
Inkubation I 50.
Innenleben II 46.
Insektenstiche I 56.
Instinkte II 13, 15, 17, 28, 53, 72, 95, 143.
Instinktfurcht II 153.
Intellekt II 2, 55, 72, 97.
Intellektualistische Pädagogik II 147.
Intellektualistische Willenstheorie II 26.
Intelligenz, -prüfungen II 5, 60 ff., 157.
Interesse II 11, 17, 20, 42, 44, 67; III 2, 32.
Introspektive Methoden II 5.
Inventar III 121.
Invertin I 36.
Isolierende Betrachtungsweise der Psychologie II 10.

J

Jaensch II 22.
Jahn II 108.
Jalkotzy Alois II 54; III 45.
Jardins d'enfants III 131.
Jean Paul II 79, 140, 144.
Jesuitenschulen II 100.
Jugendalter II 2, 7, 8, 22, 94.
Jugendamt III 128.
Jugendgericht III 128.
Jung II 153.
Juxtenheft III 121.

K

Kameraden II 141, 142, 147.
Kant II 103, 130.
Kapillaren I 45.
Karies der Zähne I 10.
Karl der Große II 100, 123.
Kasperltheater III 110.
Kausalbewußtsein II 58 f.
Kautschukmenschen I 1.
Kehlkopf I 42.
Keilhau II 107 f.
Keller Gottfried II 22.
Keller Helen II 18, 70 f.
Kenntnisse II 45, 46, 133.
Kepler II 123.
Kerschensteiner Georg II 6, 8, 83, 84, 87, 89, 101.
Kettenschnüren III 68.
Keuchhusten I 51.
Kind, einziges II 1, 104, 138, 141 f., 159.
Kinderbewahranstalt II 131; III 125, 143.
Kinderfehler II 148 ff.
Kindergärtnerin II 44, 60, 101, 111, 138, 139, 156, 167; III 25.
Kindergarten II 5, 22, 44, 48, 60, 89, 97, 104, 105 ff., 131, 139, 140, 142, 154, 156, 166, 171, 173, 176; III 5, 8, 24, 117.
Kindergartenkind II 44, 47, 48, 61, 82, 97. [1 ff.
Kindergartenlehre II 138; III
Kindergartenwesen im Ausland III 129.
Kindergartenwesen in Österreich III 125.
Kindergartenwesen in Wien III 127.
Kinderheim II 116 ff.
Kindermärchen II 53 f., III 42 ff.
Kinderorchester III 106.
Kinderpsychologie II 3, 4, 8 ff., 128, 137.
Kinderpsychologische Tagebücher II 8, 12 ff., 28 ff., 70 ff., 80 ff.
Kinderspiele II 74 ff., 93 ff.
Kindersprache II 62 ff.
Kinderstube II 142.
Kindertypen III 7.
Kinderunarten II 116, 148 ff.
Kindesetymologie II 69. [47.
Kindheitserinnerungen II 8,
Kirchenväter II 100.
Kleidung I 21, 24, 43.
Kleinkind I 49; II 7, 12 ff., 17 ff., 19 ff., 25 ff., 28 ff., 35 ff., 43 ff., 45 f., 47 f., 49, 51 ff., 55 ff.
Kleinkinderschulen III 135.
Knabenspiele II 3, 79.
Knäueldrüsen I 22.
Kniegelenk I 6.
Knochen I 1, 2.
Knochenbildung I 8, 37.
Knochenbrüche I 8, 56.
Knochenpflege I 2, 8, 14.
Kochsalz I 37.
Köhler Elsa II 2, 40.
Können II 45, 134.
Körperlehre I 1 ff., 138.

Körperliche Erziehung II 100, 126, 128, 129, 130, 137; III 81.
Körperliche Züchtigung II 143, 144, 145.
Körperpflege I 14, 118, 128.
Körperwärme I 33.
Körperlichsehen II 36.
Koffka K. II 10.
Kohlehydrate I 32, 37.
Kollektivübungen III 2, 29.
Kombinieren II 5, 11, 50 ff., 55.
Komensky II 124.
Komparative II 68.
Kompensation II 153.
Komplexe II 10, 11, 26, 49.
Konklusion II 60.
Konkretes II 57.
Konsonanten II 63.
Konstruktionsspiele II 74, 76, 78.
Konzentrativer Aufmerksamkeitstypus II 43.
Koordinierte Augenbewegungen II 17.
Kopernikus II 123.
Kopfbewegung, -haltung II 16.
Kopfskelett I 8.
Korrelation II 5.
Krampfadern I 24.
Krämpfe I 11, 56.
Krampus II 153.
Krankheitserreger I 50.
Krankheitskeime I 50.
Krankheitszeichen I 51.
Krankenkost I 38.
Krankenpflege I 56.
Krebsbüchlein II 130.
Kretinismus II 157, 158.
Krieck II 99.
Krippen III 19, 145.
Kritisieren II 58.
Kritzelstadium II 75, 83, 84.
Krötzsch W. II 83, 84, 89.
Kropf I 48.
Külpe Oswald II 55.
Künstlerische Erziehung II 137.
Kugelgelenk I 6.
Kultur, Kulturvolk II 2, 7, 89, 96, 98, 99.
Kulturpädagogik II 137.
Kundgabe II 62, 92.
Kunstmärchen III 43.
Kurzseher II 41.
Kurzsichtigkeit I 28.
Kußmaul II 8, 9.

L

Labile Aufmerksamkeit II 43, 44.
Lächeln II 15, 20, 91, 92.
Läufling II 2.
Lage des Kindergartens III 8.
Lageempfindungen II 17, 37.
Lakonismen II 69.
Lallen II 25, 63, 64, 66, 70, 92, 165.
Landerziehungsheim II 104.
Landkind II 1; III 7, 33.
Landkindergarten III 127.
Langethal II 107.
Latenzzeiten II 45.
Lautbildung I 42; II 63, 64, 65, 66.
Lautmalereien II 65, 66.
Lazarsfeld Sofie II 155.
Lazarus II 74, 98.
Lebensformen (Fröbel) II 110.
Lebensformen (Spranger) II 7.
Leber I 36, 40.
Lebhaftigkeit der Vorstellungen II 21.
Legen mit Stäbchen III 4, 60.
Lehre II 97.
Lehrer II 101, 136.
Leibesübungen I 14.
Leibniz II 126.
Leibwäsche I 22.
Leidenschaft II 11.
Leimstoffe I 32, 37.
Leistungsexperiment II 8.
Lernen II 21, 36, 44, 45, 48, 119.
Lernfähigkeit II 49.
Lernkind, -schule II 44, 47, 48, 136, 139; III 15.
Lesen II 101.
Levana II 80.
Levinstein II 83, 86, 87, 89.
Liebe II 93, 118.
Liebenstein II 113, 114, 115.
Lieder II 3, 116, 139; III 100.
Lienhard und Gertrud II 132, 133. [50.
Lindworsky Johannes II 27,
Linkshändigkeit II 170.
Linse des Auges I 26, 27, 28.
Lispeln II 176.
Lob II 146.
Locke John II 100, 146.
Loebisch II 63.
Löwenfeld B. II 19.
Logik II 57.
Logisches Gedächtnis II 48.
Logopädie II 175 ff.
Lottomethode II 39.
Lüftung I 43; II 43; III 11.
Lüge II 49, 92, 141, 148, 150 ff.
Luftröhre I 41.
Lungen I 42.
Lust II 11, 16, 19, 23 ff., 28, 42, 72, 96, 140, 153.
Luther II 100, 123.

M

Machtkitzel, -triebe II 74, 153.
Mädchenspiele II 3, 79.
Märchen II 53 f., 75, 89, 122, 139; III 42 ff.
Märchenalter II 9, 53.
Märchenphantasie II 53 f.
Magen I 34, 39.
Mahlzeiten I 39; III 3.
Maison des petits III 133.
Maitressenschulen III 135.
Malen III 4, 55.
Marienthal II 113. [17.
Mark, verlängertes I 15, 16,
Masern I 51.
Massenpsychologie II 4.
Matadorbaukasten II 77; III 4, 59. [50.
Materialbehandlung III 47,
Materialien des Denkens II 56.
Matthison II 131. [48.
Mechanisches Gedächtnis II 2,
Mehrwortsätze II 66, 67, 68.
Melancholiker II 93.
Melanchthon II 100.
Menschenerziehung (Fröbel) II 106, 108, 111; III 1, 3, 113.
Menstruation I 49.
Merken, Merkfähigkeit II 4, 5, 20, 46 f., 49.
Methode II 136. [4, 7.
Methoden der Psychologie II

Methodik des Kindergartens III 1 ff.
Meumann Ernst II 26, 46.
Michotte II 27.
Middendorf II 107, 114, 115.
Mienenspiel I 15; II 25.
Milchgebiß I 10.
Milde Behandlung II 130, 137, 140.
Milieu II 1, 5, 7, 58, 63, 69, 73, 79, 97, 101, 105, 134, 137, 159, 176.
Milz I 36, 48.
Minderwertigkeitsgefühle II 74, 90, 140, 172.
Mischtypen II 22.
Mitempfindungen II 22.
Miterzieher II 141, 147; III 25, 113.
Mitesser I 21.
Mittagsausspeisung III 22.
Mittelalterliche Erziehung II 122 f.
Mittelbegriff II 60.
Mittelfellraum I 40. [165.
Mittelohrentzündung I 31; II
Mittelschule II 136.
Möglichkeitsform II 66, 69.
Mörike II 141.
Monatsbinde I 49.
Mongolismus II 157, 158.
Monographische Methode II 8.
Montessori Maria II 116 ff., III 8, 25, 29, 32.
Montessorimaterial II 117, 118, 120, 164, 174. [158.
Moralischer Schwachsinn II
Motivbildung II 27, 28, 147.
Motorischer Typus II 22.
Mozart II 22.
Muchow Martha II 120 f.
Müller-Freienfels R. II 22.
Münchenbuchsee II 132.
Mundart II 139; III 41, 44.
Mundhöhle I 9, 33.
Mundraum II 36.
Mundspitzen II 16, 43.
Mundtasten II 18.
Musikalische Erziehung II 48; III 98.
Muskelpflege I 12, 14. [46.
Muskelsinn II 17, 34, 134; III
Muskulatur I 11; II 15.
Mutter II 8, 12, 20, 25, 36, 93, 96, 101, 103, 111, 112, 116, 133, 134, 140.
Mutterschule II 111, 124, 125.
Mutter- und Koselieder II 113; III 96.
Mythenbildung II 52.

N

Nachahmen, Nachahmungstrieb II 52, 63, 64, 70, 73, 83, 92, 131, 147.
Nachbilder I 27; II 20.
Nacherzählen II 139; III 45.
Nächtliches Aufschreien II 159, 164.
Nägel I 22.
Nähen III 67.
Nahearbeit I 30.
Nahepunkt I 28.
Nahmethoden II 5.
Nahraum II 36.
Nahrung I 32, 38; II 1, 12, 15, 19, 25.
Nahrungswege I 34.
Namengebung II 64 ff.
Namensfragen II 2, 67, 68.
Nasenatmung I 42; II 43.
Nasenbluten I 55.
Nasenhöhle I 25.
Natürliche Beobachtung II 6.
Natürliche Erziehung II 124, 125, 127, 128. [146.
Natürliche Strafen II 127,
Naturvolk II 89, 96.
Naturwissenschaften II 4, 123, 137.
Nebensätze II 66, 68, 71.
Negative Erziehung II 127.
Negative Gedächtnisleistungen II 47. [12, 19.
Negative Reizbeantwortung II
Negative Urteile II 57.
Neigung II 11.
Nennfunktion II 66.
Nervenbahnen I 18; II 10 f., 15, 16.
Nervengifte I 21.
Nervenpflege I 20.
Nerventätigkeit I 18; II 10 f., 12 ff., 16, 21. [163.
Nervöse Kinder II 1, 153, 154,
Neter II 141.
Netzhaut I 26; II 4, 18, 36.
Neugeborenes I 49; II 8, 12 ff., 17, 25, 29, 35, 63.
Neugier II 144, 153.
Neuhof II 132.
Nieren I 37, 40, 47; II 12.
Normalkindergarten III 3, 18.
Normalpsychologie II 4.
Nursery Schools III 134.
Nußgelenk I 6.

O

Oberlin II 131.
Orbis pictus II 124 f.
Objektives Denken II 58.
Obst I 39.
Öffentliche Schulen II 136.
Ofenklappe I 44.
Ohr I 30, 31; II 165 f.
Ohrenpflege I 31.
Ohrsprache II 65.
Onomatopöien II 65, 71. [58.
Ordnungssinn II 140, 143; III
Organempfindungen II 17, 19, 24, 37.
Ortsfragen II 66, 68.
Ortsgedächtnis II 46, 47.

P

Pädagoge II 136, 137 f.
Pädagogik II 96, 97, 137 f.
Pädagogische Strafe II 145.
Pädagogischer Ternar II 97.
Pankreatin I 36.
Passive Phantasie II 51.
Pathologische Lüge II 151, 160.
Pathopsychologie II 4.
Paukenhöhle I 30.
Paulsen Friedrich II 98.
Pavor nocturnus II 159, 174.
Pepsin I 34.
Periode I 49. [22.
Periphere Erregung II 11, 20,
Perseveration II 20.
Persönlichkeit II 2, 90, 93, 148; III 25.
Personen im Kindermärchen II 53 f.; III 43.
Pestalozzi II 100, 106, 124, 129, 130, 131 ff., 140.
Pestalozzi-Fröbelhaus III 130.
Perzeption II 35.
Pflanzengifte I 40.
Pflanzenpflege II 140.

Pflege II 1, 95, 97. [111.
Pflegerin II 7, 36, 67, 96, 101,
Pfleger Karl III 99.
Pflicht II 141.
Pflichten der Kindergärtnerin III 25.
Pflichtschule II 44, 136.
Pförtner I 36.
Phantasie II 11, 16, 21, 50 ff., 89, 120, 139.
Phantasielüge II 51, 150.
Phasen der Entwicklung II 2 f., 94, 116.
Philanthropisten II 9, 100, 124, 130 ff.
Phlegmatiker II 93.
Phosphorsalze I 38.
Piaget II 58.
Pietismus II 100, 125 f.
Planschbecken III 15.
Plastilin III 48.
Platon II 122.
Plattfüße I 24.
Plauderei III 35 ff.
Pluralbegriffe II 56 f.
Poltern II 178.
Polypen II 43.
Poren I 22. [47.
Positive Gedächtnisleistung II
Positive Reizbeantwortung II 12, 19, 25.
Positive Urteile II 57.
Prädikatsbegriff II 57, 59.
Prämissen II 60. [129.
Praktische Pädagogik II 116,
Prantl II 20, 63, 65.
Preyer W. II 8, 9, 15, 17, 18, 19, 28, 29, 57, 63, 66, 83.
Privatkindergarten III 129.
Privatkindergärtnerin III 26.
Privatunterricht II 135; III 148.
Proletarierkind II 1 f., 159.
Prophylaxe II 151.
Protokoll II 80.
Prüfer Johannes II 106, 109, 110, 112, 113, 115, 126.
Prügelstrafe II 145.
Pseudoempfindungen II 22.
Psychoanalyse II 26, 49, 153 f.
Psychographie II 5.
Psychologie, Wesen der II 4.
Psychologie, Aufgaben II 4 f.
Psychologie, Methoden II 5 ff.
Psychopathische Grenzzustände II 163.
Ptyalin I 33.
Pubertät I 49; II 2, 3.
Puls I 45, 49.
Pupillenreflex I 26, II 14.
Puppe II 3, 25, 52, 120 f.; III 75.
Pyramidenkreuzung I 15.

Qu

Quintilian II 100.

R

Räsonnieren II 147.
Rätsel III 41.
Räumlichkeiten eines Kindergartens III 10.
Raumgestalten II 34.
Raumwahrnehmung II 18, 36 ff., 39.
Rechtsverhältnisse der Kindergärtnerin III 125.
Reflektorische Blickeinstellung II 18. [143.
Reflexe I 19; II 13 ff., 17, 28,
Reformation II 123.
Reichsvolksschulgesetz II 145; III 140.
Reifejahre I 49; II 2, 94, 97.
Reilsche Insel I 15.
Reime II 48, 53; III 41.
Reinheimer III 43.
Reininger Karl II 44, 93.
Reinlichkeit I 22; II 119, 124, 140, 143; III 82.
Reißen III 4, 49.
Reizgefühle II 24 f.
Reizgifte II 43.
Relationsstadium II 36, 38.
Religiöse Erziehung II 100, 116, 124, 134, 141.
Renaissance II 100.
Reproduktionsdrang des Kindes II 53.
Rezeptionsspiele II 75, 78.
Rhythmus II 3, 48, 53, 63, 116, 140; III 102.
Ricci Corrado II 83, 85, 86.
Ringmuskeln I 12.
Rippenfell I 40.
Robinson II 53, 130.
Robinsonalter II 9, 53.
Roheiten im Märchen II 54.
Rollenspiel II 52, 75.
Rousseau II 9, 69, 100, 124, 125, 126 ff., 130, 131, 144, 146.
Rückenmark I 4, 14, 18, 40; II 12 ff., 143.
Rufterz III 99.
Rykens R. G. III 135.

S

Sachverhalte II 57 f., 63.
Sachvorstellung II 21.
Sadismus II 161.
Säugling II 12 ff., 17 f., 19, 25 f., 29 ff., 35 f., 63, 101.
Säuglingsheime II 104.
Salzmann II 130, 131; III 20.
Sammeldienst III 2, 3.
Sammelforschung II 6.
Sandkiste III 14.
Sandspiel III 71.
Sanguiniker II 93.
Saros Patak II 124.
Satzbildung II 66, 67, 68.
Schaffen II 72.
Schaffensdrang, -lust II 73, 83.
Scham II 5.
Scharlach I 51.
Schauen, Schautrieb II 139; III 32.
Scheide I 49.
Scheinempfindungen II 22
Scheindeutung II 52.
Schemen beim Denken II 55 f.
Schemen beim Zeichnen II 56, 84 f.
Scheppler Luise II 131.
Schilddrüse I 48; II 1, 158, 159.
Schiller II 79.
Schimpansenalter II 2.
Schlaf, Schlafenszeit I 20; II 12 f., 15; III 3, 23.
Schlafzimmer I 20, 43, 44.
Schlangenbiß I 56.
Schließmuskeln I 12.
Schlingbewegung I 34.
Schlüsse II 11, 59 f., 97.
Schlundenge I 34.
Schmarotzer I 39. [31.
Schmerzsinn II 17, 24, 25; III
Schneeblindheit I 30.

Schnepfenthal II 130.
Schneuzen I 31.
Schnüren I 23, 24, 43.
Schock II 19, 91. [110.
Schönheitsformen (Fröbel) II
Schreibhaltung I 43.
Schreien II 12, 16, 43, 63, 90 f., 92.
Schrift II 89, 101.
Schülerbeschreibung II 5.
Schuhe I 22, 24.
Schule II 5, 89, 94, 97, 105, 135 ff., 154.
Schulkind II 6, 48, 77, 83, 94.
Schulkindergarten III 9, 130.
Schulneuling II 101, 142.
Schulpflicht, (-alter II 69, 97, 101, 135, 136, 138 f.
Schultergelenk I 6.
Schultergürtel I 5.
Schuppen I 21.
Schutzbewegungen I 19; II 14.
Schutz vor Ansteckung I 52.
Schwachsinn II 1, 4, 60, 87, 104, 116 ff., 156 ff.
Schwedische Bank II 169; III 88. [15.
Schweißabsonderung I 22; II
Schwer erziehbare Kinder II 104, 145.
Scupin E. u. G. II 28 ff., 58, 59, 60, 67, 69, 78, 81, 82, 151.
Seele, Seelenleben II 4 ff.
Seelische Ausfallserscheinungen II 156 ff.
Séguin II 116, 118. [36.
Sehen I 26, 27, 28; II 17 f.,
Sehgröße II 36. [137.
Sekundärer Schwachsinn II
Selbständigkeit II 101, 141; III 24.
Selbstausbildung II 73.
Selbstbeherrschung I 20, 141.
Selbstbeobachtung II 5, 8.
Selbsterziehung II 73.
Selbstgefühl II 140.
Selbstkritik II 58.
Selbstnachahmung II 63.
Selbsttätigkeit II 108, 118, 120, 130, 137.
Selz Otto II 55.
Setzung II 75, 94.
Shinn W. II 8, 17, 83.
Sigismund B. II 9, 63.
Simonic Anton II 88.
Sinnbezug II 75.
Singen II 48, 140; III 98.
Sinnvolle Worte II 65.
Sinnengedächtnis II 46.
Sinnesarten I 24.
Sinnestätigkeit (-organe) I 24; II 14, 16 ff., 19, 20, 43, 96, 111.
Sinnesübungen II 116 ff., 121, 128, 129, 130, 139, 170; III 2, 7, 28.
Sinneswahrnehmungen II 11, 12, 16, 19, 33, 96, 134. [42.
Sinnliche Aufmerksamkeit II
Sinnliche Gefühle II 24.
Sittliche Erziehung (Gefühle) II 116, 141. [II 104.
Sittlich verwahrloste Kinder
Situationsbemeisterung II 19.
Skelett I 1.
Skelettmuskeln I 12.
Sohlengänger I 7.
Sokrates II 122, 147.
Somatologie I 1 ff.; II 96.
Sonderbegabung II 69.
Sonderkindergarten II 156, 166, 171, 173.
Sondersprache II 67, 71.
Sonnengeflecht I 20.
Sonnenstich I 56.
Sophie II 129.
Sortierspiel II 44.
Soziale Spiele II 79. [89 ff.
Soziales Verhalten II 44, 58,
Sozialpädagogik II 136.
Sozialpsychologie II 1, 4, 90 ff.
Soziologie II 98.
Spaziergänge III 34, 83. [34.
Speichelabsonderung I 16, 33.
Spencer H. II 26, 74.
Spiegelbild II 37.
Spiel und Schaffen II 9, 17, 52, 72 ff., 82, 108 ff., 120, 122, 126, 128, 129, 130, 139.
Spielalter II 97.
Spielfreude II 25.
Spielgaben (Fröbel) II 108, 114, 116.
Spielgedanke II 3, 53. [III 1.
Spielkind II 52 f., 82, 92;
Spielplatz II 154; III 13.
Spielsachen II 52, 67, 146; III 75.
Spielschulen II 131.
Spielwirklichkeit II 52.
Spielzeit II 95.
Spielzeug II 25, 131; III 74.
Spielendes Experimentieren II 78.
Spontanbewegungen II 12.
Sprache des Kindes II 55, 62 ff., 101; III 7.
Sprachfeld I 15.
Sprachheilkunde II 175 ff.
Sprachmelodie II 65.
Sprachpflege II 2, 139; III 35 ff., 41 ff.
Sprachscheu II 176, 177.
Sprachstörungen II 4, 175 ff.
Sprachverlust II 177, 178.
Spranger Eduard II 7.
Sprechbewegungsempfindungen II 18, 63, 64.
Sprechling II 2.
Sprechschwelle II 65.
Sprechsprache II 65.
Stabiles Aufmerken II 43.
Stadien der Blickeinstellung II 17 f.
Stadien der Entwicklung der Bildauffassung II 37.
Stadien der Entwicklung des Wahrnehmens II 36 ff.
Stadtkind II 1; III 7 33.
Stammblatt II 5.
Stammeln II 176.
Standeserziehung II 122
Stanley Hall II 6, 74.
Stanz II 132. [43.
Statische Aufmerksamkeit II
Steapsin I 36.
Steinthal II 98.
Stern Clara II 8, 37, 45, 47, 65, 70, 83, 151, 152.
Stern William II 5, 8, 9, 10, 20, 25, 35, 36, 37, 38, 39 f., 45, 47, 48, 49, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 79, 83, 84, 90, 120 ff., 150, 151, 152.
Stiefmutter III 44.
Stifter Adalbert II 22, 35.
Stimmbänder I 42.

Stimmbildung I 42; II 169.
Stimmritzenkrampf I 56.
Stoffwechsel I 32. [I 20.
Stoß in die Magengegend
Stottern II 177. [155.
Strafe II 90, 119, 127, 144 ff.,
Strümpell II 51.
Struktur II 7, 33, 34.
Strukturierendes Verfahren beim Spiel II 76.
Struwelpeter II 9, 53.
Stummheit II 165.
Stumpf II 67, 71.
Subjektives Denken II 58.
Subjektsbegriff II 57, 59.
Substanzstadium II 36, 38.
Suggestion II 22, 153.
Suggestivfragen II 49.
Sullivan Miß II 70 f.
Sully J. II 9, 83, 89.
Syllogismus II 60.
Symbole II 55, 65, 66, 75.
Symbolische Darstellung II 75.
Synästhesie II 22.
Synthetische Phantasietätigkeit II 51.
Synthetisches Verfahren beim Spiel II 76; III 50, 51.

T

Tachistoskop II 41, 44.
Tätigkeitstrieb II 108, 114, 116, 131, 139, 170, 172; III 2.
Tätigkeitswörter II 36, 66, 67.
Tagebücher II 8, 12 ff., 28 ff., 70 ff., 80 ff., 97.
Tagesablauf im Kindergarten III 2.
Tageskreise II 14.
Tagesverlauf eines Neugeborenen II 13.
Takt II 48, 116; III 104.
Talgdrüsen I 21.
Tasten, aktives II 18, 36.
Tastgröße II 36.
Tastkörperchen I 24.
Tastraum II 36.
Tastsinn I 24; II 36, 37, 64, 97, 120, 131, 171, 175; III 31, 46.
Taubheit II 63 f., 165 ff.
Taubstummheit II 18, 104, 165 ff.
Temperamente II 79, 93.
Temperatursinn I 24; II 17; III 31. [27.
Tendenzen, determinierende II
Terman II 61.
Ternar, pädagogischer II 97.
Teste II 38 f., 61 f.
Theoretische Pädagogik II 116, 129, 137 f.
Therapie II 151, 176, 178.
Tic II 161.
Tiedemann II 9.
Tiermärchen III 44. [54.
Tierpflege II 140; III 25, 32,
Tierpsychologie II 4, 7, 62, 72, 95.
Tiersprache II 62, 92.
Töne II 11, 17, 19, 22, 116.
Ton II 131; III 98.
Trapp II 9, 131.
Träger der Gefühle II 23.
Tränenabsonderung I 15, 29.
Träume II 21, 26, 49, 50, 55.
Treue der Aussage II 49, 150.
Trieb, Triebhandlung II 11, 27, 28, 72, 96, 139, 140.
Trinker, Nachkommenschaft I 40.
Trotz, Trotzalter II 2, 92, 94, 140, 144, 148, 154.
Trypsin I 36.
Tugenden II 116, 136.
Turnen I 14; III 2, 87.
Turnsaal III 84.
Turnspiele III 87. [43.
Typen der Aufmerksamkeit II
Typen des Kindergartens III 18.
Typen des Vorstellens II 22.

U

Überanstrengung I 29, 47.
Übersichtlichkeit I 28.
Übung II 33, 35, 36, 45 ff., 64, 73, 122, 134, 143.
Übungsstoff III 5. [44.
Umfang des Beachtens II 41,
Umfang der Kinderstimme III 99.
Umgebung (Umwelt) s. Milieu
Umschläge I 58.
Umstandswörter II 67.
Unbewußtes II 26, 49.
Ungehorsam II 148.
Unger Friedrich II 113.
Unlust I 20; II 11, 16, 19, 23 ff., 28, 42, 73, 96. [48.
Unmittelbares Behalten II 46,
Unterbewußtes II 26, 153.
Unterricht III 2.
Unterrichtszwang II 135.
Unwahrheit II 49.
Unwillkürliche Bewegungen I 11, 18.
Unwillkürliche Aufmerksamkeit II 42, 44, 139.
Urangst II 154.
Urbantschitsch II 22.
Urraum II 36.
Urteile II 11, 26, 57 f., 97.
Urteilschaffende Situation II 57.

V

Variieren II 5.
Vater II 8.
Venen I 46.
Verbote II 90, 144.
Verbrennung I 56.
Verdaulichkeit der Speisen I 38.
Verdauung I 33; II 12.
Verdrängung II 26, 47, 49.
Vererbung II 1, 5.
Verfälschen der Erinnerung II 47, 49.
Vergeltungsstrafe II 144 f.
Vergessen II 47, 49.
Vergiftungen I 56.
Verhältniswörter II 67.
Verhandlungsschrift III 122.
Verhör II 49.
Verlagerungen II 85.
Verlaufsgefühle II 24.
Vermissen II 58.
Verneinende Urteile II 57 f.
Vernunft II 97.
Verrenkung I 56.
Verschiedenheitsschlüsse II 59.
Verschmelzungen II 69.
Verse III 41.
Verständnisschwelle II 65.
Verstand II 97.
Verstandesbildung II 128, 130, 133, 137, 139.
Verstauchung I 56.
Versuche II 6 f.

Verteilender Aufmerksamkeitstypus II 43.
Verwaltung des Kindergartens III 118.
Verzärtelung II 142, 154, 166, 172.
Vierordt K. II 9.
Vinzenz v. Beauvais II 123.
Visueller Typus II 22.
Vives II 123.
Vokale II 63.
Völkerpsychologie II 4.
Volksbildung II 100, 123.
Volkskindergarten II 139; III 2, 19, 32, 82.
Volksleben III 5.
Volkslieder III 100.
Volksmärchen II 53 f.; III 43.
Volksschule II 136.
Volkstümliches Kinderspiel II 93; III 73, 94.
Vollatmung I 43.
Voluntaristische Psychologie (Pädagogik) II 27, 147.
Vorbeugung II 151.
Vordersätze II 60.
Vorsprachliche Zeit II 2, 55.
Vorstadien des Sprechens II 66.
Vorstellungen II 10, 11, 16, 19 ff., 23, 24, 26, 27, 33, 63, 97.
Vorstellungsbewegung, freie II 50 ff., geb. II 55.
Vorstellungsbildung II 10, 11, 20.
Vorstellungstypen II 22.
Vorstellungsverbindungen II 45, 55.
Vorübergehendes Behalten II 46, 48.

W

Wählen (Wahlhandlung) II 27, 28.
Wärmeregelung I 22; II 15.
Wärmezustand der Speisen I 39.
Wärterin II 122; III 142.
Wagner Richard II 103; III 5.
Wahrheitsgefühle II 141.
Wahrnehmungen II 11, 16, 19, 33 ff., 45, 57, 134.
Wahrnehmungslücken II 21.
Wahrnehmungsvorstellungen II 22, 45, 50.
Wandern I 14. [II 41.
Wandern der Aufmerksamkeit
Wanderkindergarten III 130.
Wandervölker II 96.
Wannfragen II 66, 69.
Wartensee II 108.
Warumfragen II 3, 58, 66, 69, 71, 139.
Wasser I 32, 38.
Watson II 7.
Weben III 64.
Wechselrahmen III 52, 53.
Weibliche Erziehung II 129.
Weiblicher Körper I 48.
Weiterdenken II 58, 59.
Werkzeugdenken II 55.
Werte II 7, 27, 98, 137.
Wexberg Erwin II 153, 155.
Widerstreben II 27. [46.
Wiedererkennen II 20,, 35, 45,
Wiedergeben II 47.
Wiederholung II 47, 143.
Wiener Baukasten III 58.
Wiener Untersuchungen II 1, 12, 19, 20, 44, 74, 76, 77, 78, 90 ff., 152.
Wille II 6, 11, 16, 24, 26 ff., 46, 50, 56.
Willensbildung II 130, 133, 137, 142, 143.
Willisau II 108.
Willkürhandlung II 27, 28.
Willkürliche Aufmerksamkeit II 42.
Willkürliche Bewegungen I 11.
Willkürliche Blickeinstellung II 17.
Willmann Otto II 99.
Winkelgelenk I 6.
Wirbelsäule I 2.
Wislitzky S. II 20.
Wissen II 45.
Wissenschaft II 3, 4.
Wissenstrieb II 73, 94.
Wochenbuch III 119.
Wofragen II 66.
Wohlgeruch I 38.
Wohnstube, Wohnung I 22, 43, 44; II 1, 133.
Wolke II 131.
Wortbildung II 64 ff., 69.
Wortdenken II 21.
Wortschatz II 65 ff.
Wortstellung II 66, 68, 71.
Wunden I 55.
Wunderkinder II 9.
Wundt W. II 23, 27, 40, 42.
Wunschwörter II 66.
Wurmfortsatz I 37.
Wurstvergiftung I 40.

Y

Yverdon II 106.

Z

Zähne I 10.
Zärtlichkeit II 93.
Zahlwörter II 67.
Zahnfäule (Karies) I 10.
Zahnpflege I 10; III 83.
Zahnstein I 11.
Zappelbewegungen II 12.
Zeichnen II 6, 9, 56, 76, 77, 82 ff., 131; III 4, 52.
Zeitgedächtnis II 46, 47, 49.
Zeitgestalten II 34.
Zeitwörter II 36, 66, 67.
Zentrale Erregung II 20, 22.
Zerstreutheit II 35.
Zeugen II 95.
Zeugenaussagen II 4, 49.
Ziehen II 26.
Zielvorstellung II 26, 27.
Ziliarmuskel I 26.
Zögling II 96, 99, 101.
Zorn I 20; II 6.
Zubereitung der Speisen I 39.
Zucht II 95, 96, 97, 124.
Zuckungsbogen I 18, 19.
Züchten II 95.
Zügellosigkeit I 20.
Zukunftsbedeutung des Spiels II 73.
Zusammensetzungen II 66, 69.
Zwangsvorstellungen II 4, 55.
Zweckbetrachtung II 3, 58.
Zweierkontakt II 92.
Zweiwortsätze II 59, 66.
Zwerchfell I 17, 34.
Zwölffingerdarm I 36.

Printed in Austria